

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy
Supporting Reading of Pupils with Dyslexia in Secondary Schools
Bc. Barbora Horáková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Navazující Mgr. ČJ – SPG

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. července 2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za ochotu, pomoc, skvělý přístup a cenné rady při zpracovávání této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o problematice čtenářství u žáků s dyslexií a jejich možné podpoře. Zaměřuje se na metody podpory a na způsoby využívané učiteli k rozvoji čtenářství u žáků s dyslexií. V první části se práce teoreticky zabývá vymezením dyslexie, charakteristickými rysy této diagnózy, diagnostikou a vzděláváním žáků s dyslexií. Dále je pojednáváno o čtenářství z teoretického hlediska. Tyto dvě složky se propojují a vstupují další faktory jako je výuka, učitel nebo osobnost dítěte. Následně je pojednáváno o metodách, které mohou přispět ke zlepšení úrovně čtenářství. Stěžejní část je věnována metodám využívaným k podpoře a pozitivnímu ovlivnění čtenářství u žáků s dyslexií. Práce nabízí podněty a možnou inspiraci pro budoucí či stávající pedagogy, jak žákům s dyslexií přiblížit knihy. Pojednává také o vyskytujících se problémech, které jsou součástí praxe. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakými způsoby pedagogové na 2. stupni základních škol rozvíjí čtenářství u žáků s dyslexií. V práci byla použita kvalitativní metoda a k získání informací byly využity strukturované rozhovory s druhostupňovými pedagogy, kteří mají zkušenosti s výukou žáků s dyslexií. Výzkumné otázky se týkaly zkušeností učitelů s žáky s dyslexií, specifík při práci a úrovně čtenářských dovedností žáků s dyslexií. Dále byly zjišťovány metody a nástroje, které učitelé při práci s žáky s dyslexií používají a které jim fungují. Výzkumná část byla realizována na třech základních školách. Rozhovory byly vedeny se čtyřmi pedagožkami ze dvou pražských škol a jeden rozhovor se uskutečnil s pedagožkou z malé základní školy u Plzně. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové mají s žáky s dyslexií bohaté zkušenosti, které získaly převážně praxí, a nevnímají dyslexii jako velký vzdělávací handicap. Přístupy učitelů českého jazyka se k žákům s dyslexií příliš neliší. Všechny oslovené pedagožky přistupují k rozvoji čtenářství u žáků svědomitě a zapojují více metod a nástrojů, které vedou k podnícení čtenářství. Všechny respondentky využívají metody RWCT. Rozdíly mezi využívanými metodami při práci s žáky s dyslexií a s žáky bez SPU nejsou velké. Většinou spočívají v jednodušším zadání či individuální podpoře při čtení. Z výzkumu vyplývá, že podpora speciálního pedagoga na školách funguje, ale v podpoře čtenářství má větší zkušenost sám učitel, takže speciální pedagog funguje spíše jako konzultující odborník. Větší podporu pro učitele a jejich práci by představoval rozvoj školních knihoven, účast na kurzech o podpoře čtenářství žáků s dyslexií, soubory textů s metodikami, více času. Závěr diplomové práce shrnuje doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

podpora čtenářství, žák s dyslexií, čtenářství, čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu, metody, přístupy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of reading of the pupils with dyslexia and the possible support. It is focused on the methods of support and the strategies used by their teachers to develop reading of dyslectic pupils. In the first part, there is a theoretical definition of dyslexia, distinctive features of this diagnosis, diagnostic and education of dyslectic pupils. Further, reading is discussed from a theoretical viewpoint. These two aspects are interconnected and other factors like teaching, the teacher or the personality of the child come in. Then we deal with the methods that can help to improve the level of reading. The fundamental part is dedicated to the methods used for the support and positive influence on dyslectic pupils' reading. The thesis offers suggestions and inspiration for future and current teachers how to approximate reading to their dyslectic pupils. It also deals with some problems occurring in the profession. The aim of this diploma thesis was to learn what strategies teachers in lower-secondary schools use to develop reading literacy of their pupils with dyslexia. In the research, the qualitative method was applied and structured interviews with the lower-secondary teachers experienced in education of dyslectic children were utilized to get information. Research questions concerned the experience of the teachers in teaching dyslectic pupils, teaching specificities, and the level of dyslectic children reading skills. Furthermore, efficient strategies and tools used by the teachers while teaching dyslectic pupils were observed. The research was carried out in three elementary schools. The interviews were held with four female teachers from two schools in Prague and one small elementary school close to Pilsen. The interviews signify that the teachers have wide experience in teaching dyslectic children (mostly gained in practice) and they do not perceive dyslexia as a major educational disability. Approaches of the Czech language teachers to the pupils with dyslexia do not differentiate too much. All the addressed teachers treat the development of pupils' reading skills dutifully and involve more strategies and tools that stimulate reading. All the respondents utilize RWCT methods. The differences in methods applied in teaching dyslectic pupils and pupils without SEN are not extensive. They are often based on simpler instructions and an individual support in reading. The research implies that the support of a special education teacher is effective, but reading is mostly improved by the teachers themselves, therefore the special education teacher operates rather as a consulting specialist. A more considerable support for teachers and their work could be school libraries expansion, attending of workshops on dyslectic pupils' reading support, collections of texts and methodologies, more time. The conclusion of this diploma thesis summarizes suggestions for teaching practice.

KEY WORDS

Reading support, a pupil with dyslexia, reading skills, reading, reading literacy, understanding of a text, methods, strategies

Obsah

Úvod	1
1 Specifické poruchy učení	4
1.1 Dyslexie	4
1.1.1 Historie	5
1.1.2 Vymezení pojmu	6
1.1.3 Procesy v mozku u osob s dyslexií	7
1.1.4 Příčiny dyslexie	8
1.1.5 Diagnostika dyslexie	9
1.2 Žáci s dyslexií ve školním prostředí	11
1.2.1 Projevy dyslexie	12
1.2.2 Reedukace dyslexie	13
1.2.3 Vzdělávání žáků s dyslexií	14
1.3 Vliv dyslexie na osobnost jedince	17
1.3.1 Podpora osob s dyslexií	18
1.3.2 Styly učení	19
2 Čtenářství a jeho postavení na 2. stupni základní školy	20
2.1 Čtenářská gramotnost	20
2.2 Čtenářství	23
2.2 Čtenářství ve škole	24
2.2.1 Čtenářství a kurikulum	24
2.2.2 Čtenářství v literární výchově	26
2.2.3 Čtenářské kluby	26
2.3 Podpora čtenářství učitelem - metody	27
2.3.1 Metody podporující čtenářství ve výuce	28
2.3.2 Možnosti podpory učitele	31
3 Čtenářství u žáků s dyslexií	32

3.1 Čtenářská gramotnost u žáků s dyslexií.....	32
3.2 Podpora čtenářství u žáků s dyslexií	32
3.2.1 Podpora čtenářství od rodiny	33
4 Možnosti podpory čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy	36
4.1 Metodologie výzkumného šetření	37
4.1.2 Výzkumný vzorek	39
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	41
4.3 Výzkumné otázky	41
4.5 Prezentace výsledků výzkumného šetření	42
4.5.1 Zkušenosti s žáky s dyslexií	42
4.5.2 Metody a nástroje	45
4.5.3 Spolupráce a podpora.....	58
5 Zjištění v oblasti čtenářství u žáků s dyslexií.....	62
5.1 Shrnutí a vyhodnocení dat.....	62
5.2 Diskuze.....	66
Závěr	72
Seznam použitých informačních zdrojů.....	74
Seznam příloh	78
Příloha č. 1.....	78
Příloha č. 2.....	80

„Je tolik typů dyslexie, kolik je typů dyslektiků.“

Matějček

Úvod

Čtení je nedílnou součástí každodenního života. Díky této schopnosti získáváme nové informace, komunikujeme, čtení nám poskytuje zdroj relaxace. Jde o velmi důležitou až nezbytnou dovednost pro rozvoj sebe sama, fungování ve společnosti a na trhu práce. U schopnosti čtení to však nekončí. Důležité je číst s porozuměním. Čtenářství představuje určitý vztah ke čtení, který se škola různými způsoby snaží dětem předat. Z toho lze vyvodit, že jde o velmi těžký úkol, protože „vztah“ nejde naučit. Žáky můžeme inspirovat a motivovat různými způsoby. Učit je vnímat text jako zdroj poznání a zábavy. Tomu se věnuje tato práce.

Jednou ze základních úloh školy je právě rozvoj čtenářské dovednosti. Nabývání schopnosti číst je dlouhotrvající proces, který začíná již v předškolním věku. Dovednost číst a čtenému porozumět by měla žáka naučit škola. Na rozvoj této schopnosti má vliv několik faktorů – rodinné a školní prostředí, vnitřní motivace, intelektové dispozice. Jedním faktorem, který ovlivňuje čtení a čtenářství, může být i nejčastější specifická porucha učení - dyslexie. Nesmíme se však před diagnózou zastavit, ale o to víc se na podporu čtení zaměřit. Jaké jsou možnosti těmto lidem zpříjemnit chvíle čtení? Je důležité pracovat s problémem již od prvního stupně základní školy. Hledat nové možnosti, jak žákům zprostředkovat a zvnitřnit čtenářství. Práce se zaměřuje na podporu čtenářství u žáků s dyslexií na druhém stupni základních škol. Cílem práce je podat učitelům, popřípadě asistentům pedagoga či speciálním pedagogům možnosti podpory čtenářství u těchto žáků.

Téma čtenářská gramotnost a kritické myšlení je v současné době velmi výrazné. Společnost potřebuje kriticky myslící občany. Kritické myšlení je další stupeň čtenářské gramotnosti. Po období, kdy se uzavřely školy kvůli pandemii, rezonuje ve společnosti téma ohledně obsahu vzdělávání. Žáci se musí vzdělávat pro život. Tato myšlenka však není nová, ale je obsažena například i v rámcových vzdělávacích plánech, které jsou velmi obecné a učitelé by si měli tvořit obsah vzdělávání, tedy školní vzdělávací plány.

Ve výzkumné části této diplomové práce se několikrát opakuje, že učitelé by chtěli využívat metody podporující čtenářství a čtenářskou gramotnost, ale nemohou kvůli množství učiva. Bohužel to zaznívá i od mladých učitelek, které studovaly po reformě školství. Odborníci v didaktice již několik let vedou studenty pedagogických fakult k tomu, aby využívali inovativní metody. V didaktice českého jazyka jde o komunikačně funkční pojetí. V didaktice literatury je zaměřena pozornost na čtení s porozuměním, prožitkovou četbu, nosné myšlenky textu a metody kritického myšlení. Pro autorku práce, která učí český jazyk a literaturu na základní škole, byli v tomto ohledu zdrojem inspirace doktor Stanislav Štěpáník a doktorka Štěpánka Klumparová. Téma bylo vybráno, protože autorku zajímá problematika čtenářství. Na škole, kde působí, řeší rozvoj čtenářství, zavádí čtenářský klub, školní knihovnu a vede Klub mladého diváka.

Tato diplomová práce řeší rozvoj čtenářství a možnosti vytvoření kladného vztahu k četbě u žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami. První kapitola vymezuje podrobnou charakteristiku dyslexie. Zabývá se žáky s dyslexií ve školním prostředí a specifiky jejich vzdělávání. Obsahuje to, jakým způsobem může dyslexie ovlivňovat osobnost člověka a jak osobnost člověka může ovlivnit dyslexii.

Druhá kapitola je zaměřena na problematiku čtení, čtenářské gramotnosti a čtenářství ve škole, především na 2. stupni základní školy. Otevírá se zde otázka, jakými způsoby lze ve škole podporovat čtenářství.

Ve třetí kapitole se propojují předešlé dvě kapitoly – dyslexie a čtenářství. Kapitola obsahuje informace o způsobech podpory a o metodách, které jsou vhodné pro rozvoj čtení u žáků s dyslexií. Je nutné zdůraznit, že pro každého žáka může být vhodná jiná metoda.

Výzkumná část zkoumá přístupy učitelů a zajímá se o zkušenosti respondentů s žáky s dyslexií a jejich úroveň čtenářství. Práce zjišťuje způsoby, které učitelé využívají ve výuce i mimo ni, k rozvoji čtenářství. Zabývá se metodami a nástroji, které učitelům fungují. Dále se zaměřuje na možnosti podpory učitelů v této problematice.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak funguje podpora žáků s dyslexií a jak se učitelé snaží podpořit jejich vztah ke čtení. Práce informuje o tom, jak jednotliví učitelé

podporují a rozvíjí čtenářství u žáků s dyslexií, jaké metody využívají a jaká se jim dostává podpora od systému. Získaná data byla prezentována a analyzována. Dále posloužila k obecnému shrnutí. Závěry této diplomové práce mohou být využity v praxi.

1 Specifické poruchy učení

Diplomová práce se zaměřuje na podporu čtenářství u žáků s dyslexií. Vždy je na prvním místě osobnost, která má určité charakteristiky. SPU může být jednou z mnoha složek, která ovlivňuje osobnost člověka. Specifické poruchy učení nejsou produktem dnešní doby, ale byly tady vždy, jen se o nich nemluvalo. Čtení je mladší záležitostí a je nutné si uvědomit, že se jedná o uměle vytvořenou dovednost (Krejčová, 2018).

Dyslexie je jedna ze specifických poruch učení. Žáci se specifickými poruchami jsou běžně vzděláváni v základních školách. Ve školách se jim dostává podpory od učitelů, speciálních pedagogů, výchovných poradců, asistentů pedagoga. Škola také spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vedle dyslexie se do specifických poruch učení řadí dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. Často se může objevovat i kombinace těchto poruch. Tyto poruchy mohou být vrozené nebo získané v raném dětství, příčiny však často nejsou známy. Intelekt žáků se specifickými poruchami učení bývá někdy až nadprůměrný (Jucovičová, 2014).

Ve školní praxi jsou žáci se specifickými poruchami učení označováni jako žáci se SVP, totiž se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto označení znamená, že žáci mají speciální potřeby a je nutné k nim přistupovat individuálně. Pod tím si můžeme představit možnosti reedukace, individuální přístup, úpravu organizačních forem a metod. Vždy je důležité znát individuální možnosti jedince. Je žádoucí, aby se s poruchou začalo pracovat co nejdříve, proto je důležitá včasná diagnóza.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 12).

1.1 Dyslexie

Dyslexie je považována za nejrozšířenější poruchu učení. Často je k dyslexii přidružena i jiná specifická porucha učení. Kapitola pojednává o historii dyslexie. Dále je v kapitole uvedeno vymezení základních pojmů, také je zde psáno o tom, jaké procesy probíhají v centrální nervové soustavě osoby s dyslexií, což dále souvisí s příčinami a diagnostikou dyslexie.

1.1.1 Historie

Historie objevení dyslexie sahá do 19. století, kdy francouzský neurolog P. Broca objevil místo v čelním laloku levé mozkové hemisféry, která řídí mluvení. Dalším velkým milníkem v tomto bádání bylo objevení Wernickeova centra, které umožňuje porozumění mluvené řeči a smysluplnosti našeho projevu. Na přelomu století se začaly objevovat pokusy o definici tzv. slovní slepoty. Šlo o ztrátu schopnosti číst následkem poškození mozku, avšak inteligence přitom zůstala zachována. Na našem území se již roku 1904 uveřejnil článek „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*“ od docenta Antonína Heverocha. Autor článku upozorňuje hlavně pedagogy, aby se všímali projevů, protože těchto žáků může být ve škole spousta a je nutné s nimi pracovat. Výzvy profesora Heverocha nebyly hned vyslyšeny, a tak dlouhou dobu zůstala problematika dyslexie pouze v roli neurologů a do školního prostředí pronikala velmi pomalu. Během 20. století se o dyslexii začíná více mluvit. Vzniká Ortonova dyslektická společnost v USA, Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, Mezinárodní asociace čtení. Tyto instituce sdružují zájemce o problematiku týkající se dyslexie, zabývají se výzkumy, metodologií a možnostmi podpory osob s dyslexií. Matějček (1993) píše, že Česká republika je považována za zemi na vysoké úrovni v bádání a množství kvalitních výzkumů.

Jeden z prvních odborníků zabývajících se dyslexií byl Samuel T. Orton, jehož jméno nesla dyslektická společnost v USA. Věnoval se dětem, které byly učiteli označeny jako defektní, ale měly pouze velký problém se čtením. Jeho výzkum neuropsychologie těchto dětí obsahuje teorii o souvislosti poruchy čtení s nejasnou převahou činnosti jedné mozkové hemisféry nad druhou. Dyslexii vysvětloval jako problém, kdy jedna hemisféra nepřevažuje nad druhou, jako je tomu v běžném případě, ale obrazy slov z obou hemisfér se kříží. Tak si vysvětloval, že u dyslektiků dochází k častému prohazování zrcadlových písmen. Dnešní společnost však jeho teorii vyvrátila, ale jeho jméno se bude stále pojít s počátky péče o děti s dyslexií (Matějček, 1993).

1.1.2 Vymezení pojmu

V kapitole o historii bylo napsáno, že předchozím pojmem pro dyslexii byla slovní slepota. Matějček (1993) považuje za vhodné přidat k pojmu dyslexie přívlastek vývojová, aby bylo jasné, že k poruše dochází v určitém stupni vývoje dítěte, hlavně s nástupem do školy.

Samotné slovo „lexikum“ znamená slovní zásoba určitého jazyka. Z hlediska lexikologie jde o systém jazyka, kde je základní jednotkou lexém, který nese význam. A po přidání předpony „dys“ značí rozpor, něco nefunkčního, narušeného. Dysfunkce znamená narušená funkce. Dyslexii je tedy doslovně problém se slovní zásobou objevující se hlavně v oblasti čtenářských dovedností. Pojem dyslexie se objevil jako první, protože v největší míře ovlivňoval školní úspěšnost žáků. V Mezinárodní klasifikaci nemocí je dyslexie řazena pod specifické vývojové poruchy školních dovedností s označením F 81.0 Specifická porucha čtení. Z morálního hlediska není vhodné označení žáka s dyslexií za dyslektika, protože na prvním místě je vždy osobnost člověka a ne porucha (Zelinková, 2015).

Diplomová práce se zabývá dyslexií, a proto je nutné zmínit alespoň některé definice, které s ohledem na to, kdo je napsal, mohou posloužit k lepší orientaci v dané problematice a v odlišnosti pohledů v průběhu času. Vidíme navíc, jak se pohled na dyslexii vyvíjel.

Matějček a Langmeier jsou vnímáni jako důležité osobnosti české psychologie, a tak zde uvedeme jejich definici z roku 1960: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“* (Matějček, 1993, str. 21). V definici z roku 1960 je použit termín defekt, který se dnes již nepoužívá. Zdůrazňuje rozpor v poruše a intelektových schopnostech.

V roce 1995 definovala dyslexii Ortonova dyslektická společnost takto: *„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování*

receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“ (Zelinková, 2009, str. 17).

Je však nutné zmínit i aktuálnější definici dyslexie, kterou uvedla roku 2002 Mezinárodní dyslektická asociace (International Dyslexia Association, IDA): „*Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.*“ (Krejčová, 2019, str. 36). Dyslexii můžeme označit za poruchu čtenářských dovedností, tedy čtení a porozumění čtenému textu. Oslabení ve čtenářských dovednostech může přetrvávat až do dospělosti. Porucha nesouvisí s intelektem ani s osvojováním znalostí. Dyslexie se může objevit i u dětí s mentálním postižením či s kulturním znevýhodněním, tudíž je nutné zdůraznit, že může postihnout opravdu každého. Avšak u žáků s mentálním postižením často není snadné dyslexii diagnostikovat na základě porovnání čtenářského a inteligenčního kvocientu. Dyslexie tak může být pro někoho primárním problémem a pro některé žáky může představovat přítěžující okolnost k jinému problému.

1.1.3 Procesy v mozku u osob s dyslexií

Zelinková a Čedík (2013, str. 12) ve své publikaci pro dyslektiky motivují: „*Mozek dyslektika pracuje jinak, odlišně od mozku běžné populace, ale nepracuje hůř.*“

Tvrzení Ortona bylo vyvráceno, a tak je vhodné obrátit pozornost k tomu, jak to v mozku člověka s dyslexií pravdu funguje. Pokud chceme vymezit problematiku dyslexie je nutné začít u neurologie. Podstatným zjištěním je způsob funkce levé a pravé hemisféry. Levá hemisféra zpracovává slabiky, slova a věty. Pravá hemisféra zpracovává přírodní zvuky a hlásky. Levou hemisféru lze označit za řečovou a pravou za názorovou. Pro vnímání řeči, čtení a psaní je nutná kooperace obou hemisfér. Když se dítě učí písmena a hlásky, používá k tomu pravou hemisféru. Při globálním čtení, což znamená, že čte celá slova, zaměstnává svoji levou hemisféru. Stále se využívají obě hemisféry. Pokud se objeví v levé či pravé hemisféře nějaká odchylka, dochází ke specifickým

poruchám učení. Kooperace hemisfér může být narušena nerovnoměrným zráním mozkových struktur či porušením mozkové tkáně, také může dojít k deprivacním mechanismům, což znamená, že jedna hemisféra je aktivnější a druhá hemisféra se nemůže dostatečně vyvinout. Určitý předěl mezi užíváním hemisfér je podle psychologa Bakkeru mezi 2. a 3. ročníkem, protože začíná převládat levá hemisféra. Děti v tomto věku začínají číst pro zábavu a kvůli zjišťování informací (Bakker, 1973, cit. podle Matějček, 1993). Proto je tedy podpora žáků s dyslexií zásadní ve věku do deseti let. S tím souvisí nutnost včasné diagnostiky.

Bakker měřil aktivitu hemisfér při čtení pomocí encefalografu, kde zjistil, jak se aktivita u osvojování čtení přesouvá z pravé do levé hemisféry. U dyslektiků se projevovaly nesrovnalosti. Nedocházelo u nich k přesunu aktivity mezi hemisférami (Pokorná, 1997).

Zajímavé je také zmínit podíl výskytu dyslexie podle pohlaví. Dle literatury se jedná o nezanedbatelně větší část chlapců s výskytem dyslexie. Matějček to vysvětluje tak, že „*specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců.*“ (Matějček, 1993, str. 58). Převládá funkce jedné hemisféry, a tak nedochází k nutné kooperaci obou hemisfér pro rozvoj schopnosti čtení a psaní.

1.1.4 Příčiny dyslexie

Je nutné vnímat čtení jako komplexní dovednost, ke které je zapotřebí více faktorů. Jsou tím myšleny hlavně možnosti zrakové, sluchové a smyslové. Z psychologického hlediska lze čtení vnímat jako dovednost, kterou si postupně osvojujeme. K získání této dovednosti jsou nutné určité schopnosti. Někteří žáci tyto schopnosti získávají pomaleji, vývoj schopností je opožděn. V tomto případě se jedná o nepravou dyslexii, protože neúspěch žáků se objevuje ve více směrech. Vnitřní příčinou nepravé dyslexie je opožděný vývoj intelektových schopností. Vnější příčinou problému ve čtení, ale i v celkovém školním prospěchu bývá problém v rodině, v osobnosti žáka, zanedbávání školní docházky, nevhodné didaktické postupy, špatný zdravotní stav dítěte, vady zraku, sluchu či bilingvní rodinné zázemí (Matějček, 1993).

V případě dyslexie jsou schopnosti narušeny ve své podstatě, což znamená, že určité složky jsou nedokonalé či úplně chybí. Jde tedy o nedostatečnou funkční zdatnost

mozkových mechanismů. Děti s dyslexií často vykazují odchylky i v jiných oblastech (motorika, paměť, stavba a funkce CNS,...). Každé dítě je v tomto případě jiné a mohou mu vyhovovat různé metody. Nikdy bychom neměli zapomínat na individuální přístup. Příčinou špatného čtení je v každém případě neschopnost poznat písmena a slova. Je však podstatnější zabývat se příčinou této příčiny (Pokorná, 1997).

Je nutné rozlišit několik vrstev příčin dyslexie. Zelinková (2015) pojednává o vrstvách biologicko-medicínských, kognitivní a behaviorální. Protože kognitivní a behaviorální deficity vyplývají z biologicko-medicínských deficitů, v této práci jsou uvedeny pouze ty.

Biologicko-medicínská rovina

- a) Genetické mechanismy: V blízké rodině se objevují specifické poruchy učení. Náprava je úspěšnější.
- b) Drobné odchylky ve struktuře mozku: Nepatrné změny na mozku, které se objevily prenatálně, perinatálně nebo postnatálně. Dyslexie se objevuje za přítomnosti dalších specifických poruch učení. V tomto případě je náprava vcelku obtížná.
- c) Spojení obou příčin
- d) Hormonální změny: Jednou z příčin může být zvýšená hladina testosteronu. Proto dyslexie častěji postihuje mužskou část populace. Při osvojování čtení se objevuje snížená aktivita levé hemisféry.
- e) Neurotické a nejasné mechanismy: Dyslexie je u žáků izolovaná. Počáteční obtíže se čtením byly utvrzeny neurologickými mechanismy.

(Matějček, 1993; Zelinková, 2015)

1.1.5 Diagnostika dyslexie

Před diagnostikou dyslexie by měly být vyloučeny jiné příčiny čtenářských obtíží. Obtíže se čtením mohou vyplývat ze smyslové vady, neurologického, tělesného a duševního onemocnění, ale také z deprivace v rodinném prostředí (Jošt, 2011).

Selhávání zapříčiněno dyslexií, ale i diagnóza sama může nést následky v psychice dítěte. Dítě si s těmito problémy nedokáže poradit samo a je nutná podpora ze strany rodiny a učitelů. Důležité je vnímat dítě jako komplexní osobnost a nezaměřovat pozornost pouze na problém se čtením. V praxi je nutné pochopit, jak s dítětem pracovat,

abychom mu dokázali pomoci. To je pro práci pedagoga podstatnější než informace o tom, že žák má diagnostikovanou dyslexii. Pokud zůstaneme pouze u diagnózy, stane se pouze formalitou, která nikomu nemůže pomoci. Diagnostika není cíl, ale cesta k hledání vhodných možností podpory žáka i jeho rodičů. Pro efektivní výsledky je tedy vhodnější a účinnější vnímat žáka s dyslexií jako žáka, který se učí jinak (Krejčová, 2018).

Cílem diagnostiky není nálepkovat dítě, ale využít všechny možnosti a způsoby k tomu, abychom dítě podpořili a pomohli mu k jeho maximálnímu rozvoji. Bylo již řečeno, že podstatným znakem dyslexie je to, že nesouvisí s intelektem. Ke zjištění dyslexie by v tom případě mohlo postačit „Diskrepanční kritérium“ (Zelinková, 2015) - srovnání mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem. Tento způsob diagnostiky je však zastaralý a není dostatečný (Matějček, 1993). V tomto měření docházelo k opomíjení dalších podílejících se faktorů.

Ve speciální pedagogice je alfou a omegou spolupráce všech zainteresovaných účastníků. Předpokládá se, že pedagog se ve své praxi s touto prognózou setká. Je tedy podstatné, aby měl o této problematice povědomí. Diagnostiku dělá primárně učitel, který je s žákem v nejužším kontaktu, poté se obrací na další odborníky, kterými mohou být speciální pedagog, neurolog, psycholog, lékař. Nejprve je nutné zjistit, zda jde opravdu o neschopnost čtení a porozumění. K tomu nám pomůže výše zmíněná definice. Člověk, který diagnostikuje, by měl znát zdravotní stav dítěte, zda nemá zrakovou, sluchovou či jinou vadu. Nutné je znát jeho příležitosti ke vzdělávání, z jakého prostředí pochází a také jeho intelektové schopnosti. Učitel si jako první všímá projevů, které mohou být následkem SPU. Problémy se projevují v oblasti čtení, psaní, počítání, soustředění, sluchového vnímání, zrakového vnímání, v oblasti řeči, orientace v prostoru. Dítě může mít nezvyklé projevy chování, všímá si také postavení dítěte v kolektivu a také se zajímá o rodinnou situaci dítěte. Učitel může využívat speciální metody a postupy pro podporu žáka s dyslexií dříve, než je dítě diagnostikované. Již to může dítěti pomoci (Zelinková, 2015).

Postup při diagnostice:

- 1) Rozhovor s rodiči: Rodiče mají tendenci z neúspěchu vinit dítě nebo školu a může dojít i k absenci komunikace ze strany rodičů. Učitel si musí zachovat profesionalitu a ukázat rodiči, co je pro dítě nejlepší. Podstatou rozhovorů s rodiči je hledání společné cesty.
- 2) Rozhovor s učitelem: Učitel je vedle rodiče dalším podstatným účastníkem na osvojování čtení a psaní. Učitel může komunikovat se speciálním pedagogem nebo s psychologem. Učitel se v průběhu celé své praxe setkává s otázkou, co stojí za neúspěchem žáka. Úspěch či neúspěch žáka totiž může souviset nejen s žákovými předpoklady, ale také s pedagogickými schopnostmi učitele.
- 3) Rozhovor s dítětem: Komunikaci s dítětem nesmíme podcenit. Zjišťujeme, jak dítě postupuje při řešení problému, proč udělalo chybu.

(Pokorná, 1997)

Pedagogická diagnostika, která je prováděna pedagogem, by měla proběhnout včas, aby bylo možné začít co nejdříve s reedukací. Avšak je nezbytné, aby učitel zachoval profesionalitu a s problémem pracoval citlivě. Klíčový je první ročník, kdy se učitel zaměřuje na pozorování celkové osobnosti dítěte. Pedagogická diagnostika dyslexie se zaměřuje na projevy ve čtení. Učitel může vytvořit plán pedagogické podpory.

Ke komplexnější diagnostice dochází v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru. K vypracování individuálního vzdělávací plánu, který tvoří škola, je nutné doporučení z PPP či SPC. Při vyšetření se využívají standardizované texty různé obtížnosti, následně se počítá čtenářský kvocient. Čtenář, který čte 60-70 slov za minutu, je schopen získat nové poznatky, aniž by se nadměrně zaměstnával technikou čtení. Důležitou součástí kvality čtení je míra porozumění čtenému (Zelinková, 2015).

1.2 Žáci s dyslexií ve školním prostředí

Žáci s dyslexií nejčastěji navštěvují běžnou základní školu. Ke všem žákům přistupujeme individuálně a učitelé se snaží dosáhnout maxima u každého žáka. K tomu se využívají různé metody, postupy a podpůrné prostředky. Všichni pedagogové musí být seznámeni s vhodnými přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žákům s dyslexií může být poskytována podpora na základě plánu pedagogické podpory, který nemá finanční náročnost a je tvořen zejména učitelem. Nebo je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který doporučuje pedagogicko-psychologická poradna.

1.2.1 Projevy dyslexie

Projevy se nejčastěji poznají až v průběhu školní docházky, kdy se dítě setkává se čtením a psaním. Již v mateřské škole se mohou objevit rizikové faktory, které mohou být projevem dyslexie. Výraznější logopedické problémy počínající neuvědoměním si hlásek ve slovech nebo neschopnost zrakové diferenciaci, nechť k malování, to vše může naznačovat specifické poruchy učení. Obtíže mohou být důvodem odkladu školní docházky a je potřeba s dítětem intenzivně pracovat (Krejčová, 2018).

Dítě se nejprve musí naučit číst přesně a až poté trénovat rychlost. Dyslexii lze rozlišit do dvou typů. U prvního typu děti zaměstnávají stále primárně pravou hemisféru, kdy hledají k určitému symbolu význam. Dítě čte správně, ale velmi pomalu. U druhého typu dyslexie čte dítě rychle, ale s velkou mírou chybovosti. V tomto případě se aktivita předčasně dostala do levé hemisféry (Pokorná, 1997).

V průběhu školní docházky se dyslexie projevuje v oblasti čtení, konkrétně v rychlosti, správnosti, technice a porozumění. Všechny tyto projevy spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. Zmíněné projevy nemusí stoprocentně poukazovat na poruchu čtení, ale je nutné při těchto projevech zvýšit pozornost a s žákem individuálně pracovat. Při osvojování čtení má potíže s rychlostí. Buď hláskuje a pomalu slabikuje, nebo čte zbrkle a velmi rychle, zaměňuje podobné grafémy. Výkony ve čtení jsou často horší než v jiných oblastech (Zelinková, 2015).

Krejčová (2018) uvádí chyby vyskytující se u žáka při výuce čtení. Žák zaměňuje písmena, nevnímá detaily, zaměňuje písmena, nerozlišuje délky, vynechává hlásky, domýšlí koncovky, čte pomalu, nebo naopak velmi rychle a čtenému nerozumí, neorientuje se v textu, nepamatuje si přečtené.

Zelinková a Čedík (2013, str. 20) uvádí konkrétní případ dyslexie: „*Čtu pomaleji, než by bylo běžné v mém věku a při mých rozumových schopnostech. Mám-li porozumět*

všemu, co čtu mám-li si pamatovat údaje, potřebuji si text přečíst několikrát. Špatně se orientuji na stránce, když chci najít nějaký údaj. Protože čtu pomalu, raději si domýšlím, co je psáno. Vůbec nejhorší je čtení textů v cizím jazyce.“

Porucha čtení bývá často doprovázena dalšími projevy, mezi které patří deficity v kognitivních funkcích. Proces čtení je velmi komplikovaný, propojují se písmena s hláskami, písmena se stávají slovy a slova se pojí s určitými významy. U žáků s dyslexií se objevuje deficit ve zrakové percepci a prostorové orientaci, v motorice, v paměti, ve sluchové percepci, v automatizaci spojení hlásky a grafému, v paměti a také v koncentraci pozornosti (Zelinková, 2015). Všechny tyto projevy mohou negativně ovlivnit čtení a celkovou školní úspěšnost, následně také vztah ke škole a vzdělání.

Problém se zrakovou percepcí nesouvisí s oční vadou, ale projevuje se neschopností rozlišovat tvary, detaily, polohu v prostoru. Ve starším věku činí obtíže orientace na stránce či vyhledávání informací. Prostorová orientace se podílí na potížích ve čtení při sledování řádku, hledání v mapách a vnímání horizontálního a vertikálního členění textu. S orientací v prostoru souvisí i pohyb po prostoru. Potíže s pamětí činí problém při komunikaci. Rušné prostředí je pro člověka s dyslexií velmi nepřátelské území. Nedokáže zpracovat všechny sluchové vjemy, to souvisí s koncentrací pozornosti. Všechny tyto projevy jsem velmi provázané a navzájem se ovlivňují. U každého jedince se deficity projevují v různé míře a v různých kombinacích. Projevy dyslexie jsou velmi individuální (Zelinková, Čedík, 2013).

1.2.2 Reedukace dyslexie

Specifické poruchy učení jsou specifické tím, že je nelze překonat pouhým nácvikem a opakováním učiva stejným způsobem. Reedukace může být mylně zaměňována s doučováním a intervencí. Pro nápravu je klíčová spolupráce učitele, rodiny a žáka. Abychom mohli dyslexii napravit, měli bychom s problémem a se způsoby nápravy seznámit žáka i rodiče. Podstatná jsou intenzivní, krátká a častá speciální cvičení.

Zelinková (2015) uvádí zásady, které jsou při reedukaci SPU podstatné. Jsou vybrány ty, které jsou důležité při reedukaci dyslexie. Při reedukaci by se nemělo zapomínat na to, že metody, které použijeme, vychází z rozboru příčin a z diagnostiky.

Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební obsah. Předpokladem úspěchu reedukace je dobrý začátek a průběžná motivace. Podstatný je multisenzoriální a individuální přístup. Součástí reedukace je reálné hodnocení a sebehodnocení.

Pokorná (1997) píše o konkrétních metodách pro nácvik čtení. U dětí lze používat *čtení s okénkem*. Tato metoda je hlavně pro začínající čtenáře. *Dublované čtení* je vhodnější pro pokročilejší čtenáře, kteří však velmi chybují. S dítětem čte nahlas učitel nebo rodič, musí však respektovat rychlost dítěte. Další metodou je *globální čtení*, při kterém dítě čte stejný text několikrát. Po přečtení celého textu je mu předložen stejný text s vynechanými písmeny. V posledním čtení jsou vynechána celá slova. Následují otázky k porozumění textu. Pro druhý stupeň základní školy jsou vhodné pracovní sešity od Olgy Zelinkové Čtení mě baví. *Metoda Fernaldové* je pro pomalé čtenáře, kteří mají však dobrou strategii čtení. Při prvním styku s textem si ho čtenář projde letmým pohledem a vyznačuje pro něj komplikovaná slova. Podržená slova si izolovaně přečte a poté čte celý text. Cílem této metody je větší sebedůvěra a motivace ke čtení.

Podle Zelinkové (2015) se reedukace v oblasti čtení zaměřuje na techniku čtení a porozumění. Tyto oblasti jsou na sobě závislé a pro kvalitní čtení nezbytné. Reedukace v oblasti čtenářské techniky se zaměřuje na zrakovou identifikaci grafémů, automatizaci hláska-písmeno, propojení grafému s významem, spojování do slabik, čtení a spojování slov a vět. Druhou oblastí reedukace je porozumění čtenému textu. Pokud žák zvládá dobře techniku čtení, může více pozornosti věnovat obsahu čtenému textu. Míru porozumění ovlivňuje nejen dyslexie, ale také věk čtenáře. Porozumění souvisí s životní zkušeností a slovní zásobou čtenáře. Vhodnou formou reedukace v oblasti porozumění je podílet se na textu, přemýšlet nad ním, diskutovat, ptát se, tvořit otázky, hledat klíčová slova.

1.2.3 Vzdělávání žáků s dyslexií

Žáci s dyslexií jsou součástí společnosti, ve kterém vyrůstají a ve kterém jsou vzděláváni. Na vývoj jejich osobnosti má vliv situace v rodině, postoje učitelů, postoje spolužáků, také postoj k sobě samému. Tyto faktory ovlivňují počáteční diagnostiku, přijetí poruchy a následnou reedukaci. Při reedukaci se vracíme k předchozím vývojovým

etapám. Potřebám dítěte přizpůsobujeme tempo. U dítěte s dyslexií je nutná preciznější, delší a náročnější cesta k osvojení čtenářské dovednosti.

Žáci s SPU nejen na druhém stupni základních škol mají často problém v komunikaci. Učitel by měl být schopen svoji komunikaci přizpůsobit žákovi s dyslexií, ale neměl by zapomenout, že jeho cílem je žáky rozvíjet a že komunikační dovednost patří k jednomu ze základních cílů povinné školní docházky. Pozornost by měla být věnována tomu, zda žák pochopil zadání úkolu, ale nejen to. Komunikační kompetence žáků by měly být rozvíjeny komplexněji. To klade velké nároky na pedagogické schopnosti učitele. Při reedukaci se doporučuje vést žáky s dyslexií k hlasitému čtení a osvojování informací a postupně přecházet k vnitřnímu čtení. V hodinách by měl učitel volit takové metody, kdy žák naslouchá, diskutuje, komunikuje a sám projevuje vlastní iniciativu (Zelinková, 2015).

Žáci s SPU se na druhém stupni základní školy setkávají s dalším neúspěchem v různé míře. Čtení se totiž stává prostředkem k dalšímu poznání, tudíž se může stát, že žák má problémy i v ostatních předmětech. Na prvním stupni převažují metody reedukace, ale pokud tyto metody nejsou účinné, větší pozornost je zaměřena na kompenzaci. Nelze používat stejné metody několik let. Všichni zúčastnění se snaží rozvíjet žáka jinými cestami. V oblasti čtení je považováno za kompenzaci grafické znázorňování, diktafon či paměť. Aby měl žák s dyslexií možnost získat poznatky nejen v psané podobě, je pro něj vhodná výuka filmem, dokumentem. Dospívající s dyslexií se shodují na tom, že si pro kvalitní porozumění a částečné zapamatování musí text číst vícekrát. Člověk s dyslexií tedy stále do čtení vkládá více energie než běžný čtenář, i přes snahy reedukace (Zelinková, 2015). Pro žáky s dyslexií na druhém stupni je doporučován program Feuersteinovo instrumentální obohacování. Zaměřuje se na práci s informacemi a posiluje metakognici (Krejčová, 2018).

Projevy žáků s dyslexií na druhém stupni jsou velmi individuální. U některých si učitel nemusí všimnout žádného odlišného projevu. Na vzdělávání se začne podílet více učitelů a je důležité nepřestat v komunikaci s rodiči o potřebách žáka. Je kladen větší důraz na samostatnost a zodpovědnost žáka. Pro žáky s dyslexií může jít o velmi obtížný krok, protože se toho pro něj mění opravdu hodně. Opakování není věnováno tolik času,

informace získávají různými způsoby a celkově je nutné osvojovat si větší objem učiva (Krejčová, 2018). Na druhém stupni často přetrvává problém při čtení obtížnějších slov nebo při setkání s jinou formou písma. U žáků na druhém stupni dochází k vývojovým fyzickým i psychickým změnám, a tak se dítě snaží své nedokonalosti zamaskovat. Učitel to může vnímat jako nevhodné chování žáka. V tomto případě by si měl učitel s žákem promluvit a společně najít řešení. Žák nemusí být vystavován stresové situaci a číst před celou třídou.

Pro práci s žáky na druhém stupni je podstatné znát jeho intelektové schopnosti a jeho celkovou osobnost. Opět se nám zde objevuje nutnost individuálního přístupu k žákům, byť se stejným problémem. Zelinková (2015) uvádí možnosti pomoci žákům s dyslexií, které lze využít ve všech předmětech: Úkoly rozdělíme do kratších částí, ověřujeme porozumění zadání úkolu, respektujeme pomalejší tempo, píšeme čitelně, umožňujeme používat kompenzaci (myšlenkové mapy, nahrávky), zdůrazňuje si důležité, žák se učí myslet nahlas, okamžitá zpětná vazba.

Učitel musí pracovat s předpokladem, že je nutné, aby žák uměl pracovat s textem. Je to nezbytná součást získávání informací v moderním světě. Pokud žák čte složitější a delší text, musí si vytvořit jakousi strukturu textu, které se při čtení drží (Zelinková, Čedík, 2013).

Gavora (1992) proto doporučuje několik postupů, které by mohly učiteli pomoci při práci s žákem s dyslexií. Doporučuje pracovat s informacemi, o kterých má žák nějakou představu. Žák disponuje určitým východiskem, které se v průběhu učení rozvíjí. Na východisko se nabalují další poznatky. Žák předvídá, co bude následovat v další části textu. Tuto metodu lze využívat k rozvoji čtenářské gramotnosti i u ostatních žáků. Mění se způsob přemýšlení o textu. Účelem není text přečíst, ale zjistit informace a odpovědět si na otázky. Podstatou je aktivita žáka. Způsob kladení otázek do textu se žák nenaučí sám, musí být veden a motivován učitelem. Pro žáky s dyslexií je vhodné text upravit po stránce grafické, aby byl pro žáka text přijatelnější. To klade větší časové nároky na učitele, protože text upravuje pro potřeby žáka.

1.3 Vliv dyslexie na osobnost jedince

Potíže s dyslexií mohou vést k určité míře frustrace. Pro dítě je čtení velmi obtížné a neúspěchy s tím spojené mohou vyvolat u dítěte psychickou zátěž. Často vykazuje horší výsledky, než jsou očekávány vzhledem k jeho schopnostem v jiných oblastech. Dyslexie ovlivňuje celou osobnost jedince. Nesmíme zapomínat na to, že každé dítě je originál. Dítě se specifickými poruchami učení má náročnější průběh školní docházky, ale zároveň jeho specifickánost může přispět k hlubšímu poznání sama sebe. Dítě s dyslexií se učí jinak, jeho mozek funguje jiným způsobem, a tak potřebuje i jiné přístupy (Krejčová, 2018). Podporujícími faktory jsou důvěra a pomoc od rodiny, nezbytnou podporu poskytuje také škola.

Otázkou je, do jaké míry může dyslexie ovlivnit osobnost člověka, pojetí sebe sama, vztahy s rodiči, spolužáky i s učiteli. Sociálnímu postavení osob s dyslexií je věnována monografie od Jiřího Jošta a kolektivu (2012), která obsahuje několik studií. Ze studie, která se zaměřuje na sebepojetí a sebehodnocení žáka vyplývá, že žáci s dyslexií sami sebe hodnotí výrazně hůř v porovnání s žáky, kteří se čtením problém nemají. Žáci s dyslexií se snaží své čtenářské dovednosti kompenzovat v jiných oblastech. Žáci, kterým nebyla dyslexie diagnostikována, ale čtení není jejich silná stránka, z jiných důvodů, často nižší IQ, selhávají i v ostatních oblastech. Hodnocení sebedůvěry u těchto dvou skupin je ve čtenářství podobné, ale v ostatních oblastech se velmi liší. Na 2. stupni vycházelo hodnocení hůře. Autoři uvádějí, že na 2. stupni základních škol jsou žáci celkově kritičtější, jak k sobě, tak i k ostatním. V oblasti sociometrie třídy se žáci s dyslexií objevují opět na podobné pozici jako žáci označení za špatné čtenáře bez diagnostiky dyslexie. Větší míru neoblíby získali žáci intelektově méně výkonní. Ze studie vyplývá, že žáci s dyslexií mají snížené sebehodnocení a přetrvává až do dospělosti.

Krejčová (2018) zdůrazňuje, že se u dětí s dyslexií musí pracovat s tím, že je přirozené mít určité limity a že jde pouze o odlišnost ve způsobu přijímání nových informací.

1.3.1 Podpora osob s dyslexií

„Činnost mozku, který pracuje odlišně, způsobuje neúspěch v běžném vyučování. Pokud chtějí žáci s dyslexií v současné době uspět, musí mít obrovskou zásobu energie, sebedůvěry a podpory navzdory tomu, že ostatní je často vnímají jako pomalé, líné a hloupé.“ (Zelinková, Čedík, 2013, str. 131).

Žáci školního věku prochází nesnadným obdobím života, a tak je nutné, aby se jim dostávalo dostatečné podpory. A to nejen pedagogické, ale i psychologické. Pedagog nemá povinnost dále se vzdělávat, proto často dochází k nepochopení problému a odmítnutí poskytování podpory. Podporu učitelům mohou poskytnout pedagogicko-psychologické poradny. Avšak pokud o to učitel nestojí, nastává problém. Pro fungující vztahy a celkovou koncepci je hlavním pilířem spolupráce.

Specifické poruchy učení jsou velkou zátěží na psychiku jedince. Proto nestačí zaměřovat se pouze na problém se čtením, ale hledat u dětí i kladné stránky a zaměřit se na jejich duševní zdraví a pohodu. Pro dítě je důležitý pocit bezpečí a důvěry. To vše souvisí s jeho utvářením sebe sama a vztahu k sobě samému. Pokud dětem není poskytnuta dostatečná péče, mohou se začít projevoval různými způsoby. Začnou být přecitlivělí, projevují nezájem, vykřikují, zhoršuje se jejich prospěch, mění se vztahy s žáky, učiteli a rodiči.

Zelinková a Čedík (2013) uvádí čtyři způsoby, jak lze reagovat na specifickou poruchu učení: vytěsnění, nekonečný souboj, sebelítost a vyrovnání. V případě vytěsnění problému do podvědomí člověk dělá jako by poruchu neměl. Fakt nepřijal a tím pádem s ním odmítá pracovat. Vytěsnění je nebezpečné. V krizových situacích dochází k neadekvátním reakcím. Při nekonečném souboji dochází k nepřiměřené snaživosti člověka s dyslexií. Může dojít až k psychickému a fyzickému vyčerpání. Nejhorším způsobem reakce je sebelítost. Dyslexie se stává celoživotní výmluvou, proč člověk nedosáhl vytoužených cílů. Optimální formou je vyrovnání se s dyslexií, kdy poruchu přijmeme jako součást života a dokážeme s ní pracovat. Přijetí dyslexie je často důležitější než její rozsah.

Pro podporu žáků je nutné pracovat s chybou jako s nástrojem dalšího učení a poznání. Pokud je s chybou správně zacházeno a vnímáme ji jako poučení, může nás

velmi obohatit. Chyba nám umožňuje zjistit, co ještě neumíme. Úkoly bychom neměli zadávat lehké, ani moc těžké, aby došlo k určitému pokroku a vývoji. Snažíme se vést žáka k tomu, aby na chybu přišel sám, tím si ji lépe uvědomí a příště ji nezopakuje. Aby u žáků s dyslexií nedocházelo ke zbytečným chybám a nebyl tolik frustrován, snažíme se jim předcházet. Chyby můžeme eliminovat tím, že zkontrolujeme správné porozumění zadání nebo, že nezadáváme příliš dlouhé úkoly. Tím snížíme chybovost a zvýšíme možnost pochvaly (Krejčová, 2018).

1.3.2 Styly učení

Pro člověka s dyslexií je snad ještě důležitější než pro kohokoli jiného zvolit vhodný způsob učení, který může kompenzovat problémy vyplývající z jeho znevýhodnění. Na základní škole by měl učitel ukázat žákům možnosti, z kterých si mohou volit. Volba stylu učení závisí na způsobu osvojování informací. Jedinci s dyslexií častěji preferují globální styl učení před analyticko-syntetickým učením. Při globálním stylu učení je primárně využívána pravá hemisféra. V tomto případě jsou lidé více kreativní, využívají prostorovou orientaci, vizualizaci, myšlenkové mapy, hledají souvislosti a vycházejí z cílů. Výběr stylu učení ovlivňuje také preference v zapojování smyslů. Někteří preferují vizuální styl učení, jiní auditivní či pohybový (Zelinková, 2015).

„Nejčastěji se hovoří o třech charakteristikách, které jsou pokládány za „přínosy“ specifických poruch učení. Patří mezi ně vyšší kreativita, tendence k vizualizaci informací a celostní způsob přemýšlení.“ (Krejčová, 2018, str. 154).

2 Čtenářství a jeho postavení na 2. stupni základní školy

V této kapitole je věnována pozornost čtenářství a dalším tématům, které s ním souvisí. Je zásadní promluvit o čtenářské gramotnosti a jejím vymezení, definovat si pojmy jako je čtenářství, čtenář a čtení. Poté se práce zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti a čtenářských dovedností ve škole. Zaměřuje se také na vymezení pozice čtenářství ve školním kurikulu, v hodinách literární výchovy a ve volném čase. Dále se otevírá prostor pro pojednání o tom, jakou pozici má v procesu osvojování čtenářských dovedností učitel. Jaké možnosti podpory má učitel v tom, aby věděl, jak čtenářské kompetence rozvíjet. Závěr této kapitoly pojednává o metodách podporující čtenářství.

2.1 Čtenářská gramotnost

Průcha (2009, str. 34) definuje čtení jako *„činnost spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“* Gramotnost pak popisuje jako dovednost číst, psát a počítat. Tato gramotnost je předpokladem pro další uplatnění jedince ve společnosti. Soubor těchto dovedností označujeme jako funkční gramotnost. Čtenářskou gramotností rozumíme: *„schopnost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“* (Straková, 2000, str. 7). Průcha, Walterová a Mareš (2008) charakterizují čtenářskou gramotnost jako soubor znalostí a dovedností, který umožňuje pracovat s texty. Jde o dovednost číst, porozumět, vyhledávat, zpracovávat a reprodukovat informace v textu. Wildová (2013) upozorňuje na komplikovanost pojmu čtenářská gramotnost a zdůrazňuje její pragmatickou složku, tedy její praktické využití. *„Kvalitu čtenářské gramotnosti je možné udržovat na dobré úrovni nebo ji dokonce zvyšovat neustálým kontaktem s textovým materiálem.“* (Havel, Najvarová, 2011).

Do souboru dovedností označovaném funkční gramotnost lze zařadit také literární gramotnost, dokumentovou gramotnost a numerickou gramotnost. Literární gramotnost je komplex dovedností a znalostí potřebných k porozumění literárních textů. Dokumentová gramotnost umožňuje práci s různými typy dokumentů, například jízdní

řády nebo úřední listiny. Numerická gramotnost pomáhá k využívání číselných údajů v textu (Rabušicová in Fasnerová, 2018).

Dle Doležalové (2014) má čtenářská gramotnost velký význam pro uspokojení potřeb jedince i celé společnosti. Přispívá ke kvalitnímu porozumění okolního světa, orientaci v informacích a k efektivní komunikaci. Fasnerová (2018) uvádí, že dle výzkumů PISA a PIRLS je vhodnější o čtenářské gramotnosti hovořit spíše jako o kompetenci než jako o schopnosti. Čtenářskou gramotnost si člověk osvojuje v průběhu vzdělávání a vlastní iniciativou.

Pro výuku čtení a psaní byla u nás do roku 1990 používána pouze metoda analyticko-syntetická, která je dělena do třech období: předslabikářové, slabikářové, poslabikářové. Klíčový je v této metodě rozvoj sluchového a zrakového vnímání, které přechází do sluchové a zrakové paměti. Později se u nás objevila genetická a globální metoda. U globální metody je základem postup od celku k části. Žáci se učí celá slova ve větách, nerozdělují na hlásky a slabiky (Fasnerová, 2012). „*Nejde pouze o to, aby žáci zvládli techniku čtení a psaní, ale především o tom, aby byla rozvíjena čtenářská a písařská gramotnost, tedy dovednost danou činnost vykonávat, zdokonalovat se v ní a zároveň si vytvářet jejím prostřednictvím postoj ke čtenářství.*“ (Fasnerová, 2018).

V souvislosti s podporou čtenářství uvádí Doležalová (2014) pět etap vývoje čtenářské gramotnosti. Etapu do 6 let nazývá jako Etapu spontánní gramotnosti, kdy jde hlavně o používání smyslů a následně se rozvíjí hlavně předčítáním. Pro rozvoj čtenářství je tato etapa nezanedbatelná, protože se vytváří určitý vztah ke čtenému textu. Období od 6 do 10 označuje jako Etapu elementární čtenářské gramotnosti, ve které si dítě osvojuje psaní a čtení. Wildová (2013) nazývá tuto etapu jako Počáteční čtenářskou gramotnost. V tomto období je četba pro dítě velmi náročná, proto je nezbytná motivace. Na to také upozorňují některé zahraniční programy, v Americe jde například o program The Running Start, který se zaměřuje hlavně na motivaci a dostupnost knih ve škole a doma. Další je Etapa základní, která probíhá mezi 10. a 13. rokem života dítěte. V tomto období je dítě schopno využít čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti, je schopno využívat informace z přečteného. Od 13 do 15 let probíhá Etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti. Dítě je schopno řešit a analyzovat složitější texty. Do čtení promítá vlastní

životní zkušenosti a dokáže hledat souvislosti. Poslední je Etapa funkční gramotnosti, kdy se čtenářská gramotnost stává součástí funkční gramotnosti. Ve uvedených etapách je nutná pozitivní motivace ze strany rodičů i učitelů (Doležalová, 2014).

Pro rozvoj osobnosti, vzdělání a úspěch je čtenářská gramotnost nezbytná. Pomáhá ke kvalitnímu přijímání informací, také nabízí estetický účinek. Oblast čtenářské gramotnosti lze rozvíjet. Vliv mají vnitřní i vnější faktory. Mezi vnitřní faktory řadíme: motivaci, zájem, čtenářské strategie, charakter čtenáře, genetické predispozice, intelektové schopnosti. Mezi vnější faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují, patří: rodinné prostředí (Havel, Najvarová, 2011).

K rozvoji čtenářské gramotnosti je nezbytné zkoumat současnou situaci v této problematice. Čtenářská gramotnost je zkoumána mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA a zaměřují se na tři základní dovednosti, a to na získávání informací, interpretace informací a vyvozování závěrů. Závisí také na účelu čtení – získání literární zkušenosti nebo získání informací (Wildová, Vykoukalová, 2013). V českém prostředí vznikla studie Gramotnost ve vzdělávání pod Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, která čtenářskou gramotnost vnímá jako komplexní systém. Člení čtenářskou gramotnost do těchto rovin: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace. Na základě této studie probíhal v letech 2009 až 2012 projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, který se zaměřuje na tyto roviny podrobněji a snaží se je diagnostikovat. Cílem projektu bylo zvýšit čtenářskou gramotnost, podpořit pedagogické pracovníky a vyvinout vhodné metodické a výukové materiály. Projekt se zaměřoval na podporu čtenářské gramotnosti hlavně na 1. stupni ZŠ, avšak součástí projektu byla i spolupráce 1. a 2. stupně. Díky tomu vznikly dokumenty „dobré praxe“: Martina Janáková: Knížky nás baví, František Oplatek: Společné Čtenářské dílny žáků osmého a třetího ročníku. Proběhla také soutěž, kam se mohli zapojit i žáci 2. stupně. Projekt shledal největší problém ve školních vzdělávacích programech a doporučil inovaci. Negativum bylo shledáno i v učebnicích, které kvalitně nezajišťují roviny čtenářské gramotnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2012, online, cit. 2020-05-25).

Vykoukalová a Wildová (2013) se ve svém výzkumu věnují čtenářské gramotnosti žáků na 1. stupni, v závěru vypracovaly doporučení k rozvoji čtenářské gramotnosti. Manuál lze aplikovat i pro práci s žáky na 2. stupni. Výrazně může pomoci učitelům českého jazyka a jiných předmětů, ve kterých je podstatné rozvíjet čtenářskou gramotnost. Nelze říci, že je to cílem daných předmětů, protože čtenářská gramotnost není zmíněna jako cíl v RVP. Uvádějí zásady vybírání vhodných výchozích textů, zásady tvorby úkolů vztahujících se k textům. Kde je podstatným doporučením diferenciovat jeden úkol dle úrovně čtenářské gramotnosti. Není nutné vymýšlet nové a nové úkoly, stačí modifikovat podle schopností žáků.

2.2 Čtenářství

„Čtenářské aktivity dětí jsou součástí jejich celkové aktivizace, jsou neoddělitelné od jiných složek harmonického rozvoje dětské osobnosti a její socializace.“ (Chaloupka, 1982, str. 28). Čtenářstvím rozumíme samotný vztah ke čtení. Vztah ke čtení do velké míry působí na úroveň čtenářské gramotnosti. V dnešní zmodernizované době, kdy nasáváme informace z různých informačních zdrojů, se čím dál tím častěji setkáváme s problémem, že ubývá zájem o klasické čtení knih (Wildová, 2013).

V domácím prostředí se čtenářstvím a jeho aspekty zabýval Otakar Chaloupka. Chaloupka (1982) pojednává o samotném čtenářství dětí. Upozorňuje na propast mezi dětskou literaturou a literaturou ostatní. Dětská literatura si častokrát kladla za cíl žáky vychovávat a moralizovat, měla hlavně didaktickou funkci. V dnešní době převažuje v dětské literatuře funkce estetická a svět dětských knih je velmi bohatý.

Pro lepší orientaci musíme vysvětlit další pojmy. Čtenář je označení pro uživatele knih, nemusí to být pouze člověk, který čte. Jde o osobu, která je čtením nějakým způsobem zasažena a ovlivněna. Četbou rozumíme vnímání textu, obsahuje ale i vnímání, prožívání a interpretaci daného textu. Pojem čtenářství lze chápat jako projev osobnosti čtenáře. Čtenářství rozvíjí četbu. Pro rozvoj vztahu ke knihám přispívá podnětné prostředí (Homolová, Trávníček in Fasnerová, 2018).

Dětský čtenář se vyvíjí a jeho potřeby se rychle mění. Je tedy nutné dobře znát cílového čtenáře a jeho potřeby. Vztah dítěte a knihy je velmi specifický. Proces, který

vzniká při setkání s knihou, může hluboce ovlivnit životní hodnoty čtenáře. Z výzkumů vyplývá, že zájem o čtenářství se v pubescentním věku mění. Od desátého roku věku se zájem o čtení zvyšuje a postupně dosahuje maxima kolem třináctého roku života. Následně zájem o čtení zase klesá. Čtenáři v tomto vrcholném období hledají v knihách něco, co se podobá jejich životu, hledají paralely svých zkušeností. Ztotožňují se s hrdiny a prožívají jejich příběhy (Chaloupka, 1982). „*Pubescent nepřijímá literaturu jako uměleckou tvorbu, nýbrž nějak jinak – např. jako únik ze skutečnosti, jako model života, do něhož se včleňuje. Literatura nabízí modely chování a jednání, umožňuje mu hledat řešení vlastních problémů v již vyřešených případech jiných fiktivních životních osudů.*“ (Chaloupka, 1982, str. 371).

Pokud bychom pojednávali o motivaci dítěte ke čtenářství v pubescentním věku, kdy nastávají změny fyzické i osobnostní, do velké míry má vliv podpora rodiny a učitelů. Na druhém stupni se do popředí v dnešní době dostávají i sociální media a tzv. knižní influenceři. Učitel může tyto faktory využít k motivaci ke čtenářství.

2.2 Čtenářství ve škole

Čtenářství mohou podporovat, ale i znesnadňovat vnější a vnitřní faktory. Podstatným vnějším faktorem je domácí prostředí, výchova a vzdělávání. Vnitřními faktory, které nelze tolik ovlivnit, je osobnost jedince a jeho možnosti. Škola by začínajícím i pokročilým čtenářům měla pomoci rozvíjet čtenářskou gramotnost a čtenářství dostatkem čtenářských příležitostí a zkušeností se čtením. Odborníci doporučují věnovat se aktivnímu čtení a diskuzi o přečteném denně. Volba textů závisí na individuální úrovni žáků (Havel, Najvarová, 2011).

2.2.1 Čtenářství a kurikulum

Kurikulum je vzdělávací plán, program či projekt. Jinak ho můžeme chápat jako průběh a obsah studia nebo jako obsah zkušeností získaných během školní docházky (Průcha, 2001).

České školství prošlo během uplynulých let velkými změnami, které jsou podmíněny Školským zákonem 561/2004. Souborem, který obsahuje rámcové vzdělávací programy pro všechny etapy vzdělávání, nazýváme Bílá kniha. Hlavními cíli reformy

byla demokratizace a liberalizace škol. Hlavními důvody pro změnu byla svázanost učitelů osnovami, které museli splňovat. Osnovy bránily modernizaci metod a přístupů. Reforma školství klade důraz na klíčové kompetence, které se zaměřují na praktické osvojování schopností a dovedností. Školy se stávají zodpovědné za tvorbu Školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu. Do roku 2007, kdy se začalo učit podle nového kurikulárního dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu, se učilo podle osnov základní školy, národní školy a obecné školy. Školní vzdělávací programy vznikaly tak, aby si rodič mohl vybrat školu pro své dítě. Školy tak mohly nabídnout něco nového a odlišného od ostatních škol. Škola by měla poskytnout žákovi plynulý přechod mezi předškolním a základním vzděláváním. To samé platí pro přechod mezi 1. a 2. stupněm. „*Vzdělávání je založeno na poznávání a zájmech každého jedince, přitom je kladen důraz na individuální přístup a potřeby jedinců včetně žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.*“ (Fasnerová, 2018, str. 66).

Jednotliví učitelé se podílejí na sestavování obsahu učiva. Učitelé českého jazyka se podílejí s ostatními učiteli jazyků na tvorbě Vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací oblast se dělí na Vzdělávací obory neboli předměty. Obor Český jazyk a literatura se dělí do složek Jazykové vyučování, Komunikační a slohová výchova a literární výchova (Fasnerová, 2014). Na prvním stupni je mateřskému jazyku věnována velká pozornost, až 9 hodin týdně. Ve vyšších ročnících hodin českého jazyka ubývá (Fasnerová, 2018).

Součástí RVP jsou klíčové kompetence, které jsou podstatné pro rozvoj jedince i společnosti. Jsou jedním ze zásadních cílů vzdělávání. Patří mezi ně: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V RVP ZV je rozepsáno, co by měl žák v jednotlivém období zvládnout. Jedná se o obecné dovednosti očekávané v určitém období a škola si tyto cíle konkrétněji zpracovává do ŠVP. Dané očekávané výstupy si žák osvojuje pomocí klíčových kompetencí a tím je i rozvíjí (RVP ZV, 2018).

RVP pojem čtenářská gramotnost téměř nezmiňuje, přestože má zásadní význam pro rozvoj klíčových kompetencí a osvojování informací (Fasnerová, 2018). Odborníci na čtenářskou gramotnost při Výzkumném ústavu pedagogickém kritizují dosavadní

obsah RVP právě z hlediska čtenářské gramotnosti, která je v RVP značně opomíjena. Již zmíněný projekt Rozvoj čtenářské gramotnosti v prostředí inkluzivní školy se k tomuto problému vyjadřuje a navrhuje konkrétní doporučení a inovaci RVP.

2.2.2 Čtenářství v literární výchově

Z pedagogického hlediska lze popsat teorii literární výchovy jako nástroj, který má za úkol pozitivně ovlivňovat čtenářství, určovat směřování dětského čtenářského zájmu, hledat vhodné způsoby a metody k rozvoji čtenářství a subjektivního vnímání textů. Podstatou literární výchovy na školách není naučit žáky literární historii a literární teorii, ale vybudovat v něm vztah k literatuře a ke knihám. V zahraničí literární výchově je kladen důraz na čtenářský zážitek takovým způsobem, že žáci píší esej a rozборы literárních textů. Chaloupka (1982) ve svém výzkumu z roku 1980 uvádí, že odborníci na dětské čtenářství pokládají za velmi podstatné rozvíjet literární výchovu, její stimulační a aktivizační funkci a její vliv na celoživotní vztah k literatuře.

Vzhledem k participaci učitele na ŠVP je učitel nucen klást si cíle i v literární výchově. Cílem literární výchovy na 2. stupni základní školy by mělo být podle RVP hlavně budování vztahu ke čtenářství, práce s textem a porozumění textu. Učitelé na 2. stupni často předpokládají, že žáci již zvládnou pracovat s textem, hledat klíčové informace a text kriticky hodnotit. Avšak z výzkumů PISA a PIRLS vyplývá, že učitelé tyto schopnosti u žáků necvičí.

2.2.3 Čtenářské kluby

Podporovat čtenářství nemusíme pouze v hodinách. Škola může podpořit čtenářství právě čtenářskými kluby či jinou volnočasovou aktivitou, jakou je například Klub mladého diváka. Úkolem čtenářských klubů je posílit vztah dětí ke čtení pro radost. Jak je již výše zmíněno, ve věku od deseti let je čtenářství dětí na maximu, proto je dobré o něj pečovat a rozvíjet ho. Čtenáři si v klubu o knihách povídají a vzájemně si knihy doporučují. Další výhodou je, že žák si může půjčovat knihy domů. Cesta ke knize je pro některé žáky jednoduchá, pro některé trochu obtížnější. Ve čtenářských klubech mají stejné příležitosti se ke knize dostat. Největší inspirací pro obsahy těchto kurzů jsou níže zmiňované metody programu RWCT a čerpání z Kritických listů, kam přispívají odborníci v této oblasti. Součástí čtenářského klubu je dílna čtení. Žáci si čtou knihu dle

vlastního výběru a následně si povídají o tom, co přečetli. Čtenářské kluby mohou být doplněny návštěvou knihoven nebo knihkupectví. Metody a strategie práce lze přizpůsobit různým věkovým kategoriím. Skupina žáků v klubu je heterogenní, mohou se navzájem obohacovat. Publikace S knihou po škole obsahuje kazuistiky dětí navštěvujících čtenářské kluby, ale také učitelů, ředitelů a speciálních pedagogů, kteří se na projektu podíleli. (Školní čtenářské kluby, 2014, online)

Projekt Školní čtenářské kluby spravuje webové stránky, vydává pracovní listy k dílnám čtení, podporuje a vede učitele k tomu, aby pracovali s texty ve výuce, zapojili čtenářské dílny a vedli žáky ke čtenářství.

2.3 Podpora čtenářství učitelem - metody

V posledních letech zaznamenáváme velké snahy o rozvoj čtenářství. Přispívají k tomu hlavně výzkumy PISA a PIRLS. Jak již bylo řečeno, podstatnou úlohu mají pro rozvoj čtenářských kompetencí nejen učitelé, ale také rodiče. V etapě základního čtení se doporučuje žákům stále předčítat. Předčítání by mělo přetrvávat v průběhu celého základního vzdělávání. Předčítání rozvíjí vztah ke čtení, ale také pomáhá a podporuje sociální vazby. Učitel může svými možnostmi zásadně přispět k rozvoji čtenářských kompetencí. Níže jsou tyto možnosti rozepsány v podobě metod podporujících čtenářství. Mezi další možnosti podpory čtenářství patří různé projekty. Mezi nejvýznamnější patří projekt Čtení pomáhá nebo Celé Česko čte dětem. Původní verze tohoto projektu pochází z Polska. Do projektu se zapojují základní školy a podporují tak čtenářské dovednosti svých žáků. Učitel by měl být vedle rodiče dalším člověkem, který bude žáka vést ke čtenářství. Tuto roli získává již učitel v mateřské škole. Podpora by měla být hravá a nenásilná (Wildová, 2013). Učitel by měl sledovat knižní trh pro jeho žáky a umět knihu individuálně doporučit na základě jeho zájmů a diagnostiky čtenářských dovedností.

Wildová (2005, 2013) píše, že ze studií vyplývá osobnost učitele jako silnější a vlivnější faktor na rozvoj čtenářské gramotnosti než samotné výukové metody. Nejúčinnější je však spojení všech těchto vlivů – učitel, metody a motivace čtenáře.

2.3.1 Metody podporující čtenářství ve výuce

Čtenářství velmi souvisí se schopností vnímat text. Pro rozvoj čtenářství je nezbytné textu rozumět a umět s ním pracovat. Proto uvádíme metody, které pomáhají zlepšovat úroveň čtení, tedy i čtenářství. Jak již bylo řečeno, výběr metod a forem práce je v kompetenci učitele.

Učitel má k dispozici širokou škálu vyučovacích metod. Učitel volí metodu podle cíle. Cíle mohou být krátkodobé i dlouhodobé. Vyučovací metoda je způsob zprostředkování učiva a obsahu vzdělávání. V moderních metodách se stává učitel pozorovatelem, poradcem a moderátorem výukové jednotky. Aby bylo osvojování obsahu efektivní, je nutné, aby byl žák aktivní. Aktivizační metody jsou založené na vlastní práci a na aktivním myšlení žáka, kdy se klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí, což znamená, že rozvíjí dovedností uplatnění se v reálném životě. Volba metody by měla být adekvátní k možnostem žáků i učitele (Maňák a Švec, 2003).

K rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti přispívají tyto metody: diskusní, heuristická, metody řešení problémů, situační, inscenační, metody podporující kritické myšlení, projektová výuka, výuka dramatem. Tyto metody řadíme k aktivizačním metodám, protože se při nich žáci aktivně zapojují. Pro všechny metody je důležitá kvalitní příprava pedagogem a příznivé klima ve třídě. Metody jsou efektivní pro rozvoj mezipředmětových vztahů.

Diskusní metoda podporuje vlastní názor žáka. Žáci diskutují na určité téma a učí se používat argumenty pro svá tvrzení. Tato metoda podporuje komunikační dovednosti, žák se učí vyslechnout a respektovat názor druhých. Pro rozvoj čtenářství je důležité sdílet své zážitky a diskutovat nad nimi. Heuristická metoda i metoda řešení problémů rozvíjí u žáků tvořivost a schopnost řešit problémy, což je jedna z klíčových kompetencí. Učitel před žáky pokládá určitý problém, úkoly nebo otázky a vede žáky k jejich řešení. Žáci při hledání řešení pracují s chybou, učí se z ní. Žák může pracovat s různými zdroji, vyhledává informace a učí se z nich. Při situační metodě učitel vytváří reálné životní situace, které se žák snaží vyřešit vlastním rozhodnutím. Inscenační metoda neboli také dramatická výchova rozvíjí schopnost prožívání určitých situací.

Jednou z nejpodstatnějších metod, která rozvíjí čtenářství je kritické myšlení. Maňák a Švec (2003) ji řadí ke komplexním metodám. Nejde pouze o vyučovací metodu, ale o celostní přístup k informacím. Kritické myšlení vychází z teorie konstruktivismu, kdy se žák nedostává k hotovým informacím, ale propojuje nové informace se stávajícími zkušenostmi a vytváří si vlastní závěr, což podporuje samostatné myšlení žáků. Od roku 1997 u nás funguje projekt RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking. V České republice zaštiťuje program sdružení Kritické myšlení, v jehož rámci se pořádají kurzy a vydává se časopis Kritické listy. Poskytují praktické vzdělání v oblasti vzdělávacích metod a technik. Učitelé absolvující kurzy dokládají, že jejich žáci čtou rádi (Havel, Najvarová, 2011).

Důležitým krokem pro učitele je uvědomit si, že to, co chce učitel po žákovi, by měl nejprve zvládnout sám. Proto se stává součástí hodiny učitelův model toho, co učitel po žácích požaduje. Žákova činnost tedy vychází z učitelova modelu (Košťálová, 2010). Pro kritické myšlení je základní struktura E-U-R. První fází je evokace, ve které se vyvolá zájem o téma, zjišťuje se to, co už žák o dané problematice ví. V druhé fázi – uvědomění jsou žákovy dosavadní znalosti konfrontovány s novými informacemi. V závěrečné fázi – v reflexi se utvářejí nové poznatky, které se prohlubují a upevňují. Kritické myšlení je komplexní vyučovací metodou, tudíž může zahrnovat různé metody, které vedou k jeho rozvoji. Mezi specifické metody patří: volné psaní, brainstorming, myšlenková mapa, pětílístek, podvojný deník, I.N.S.E.R.T. Tyto metody lze využít ve všech fázích základní struktury RWCT. Například myšlenkovou mapu lze využít ve fázi evokace, ale také ve fázi reflexe (Fasnerová, 2018).

Pro pochopení problematiky je nezbytné osvětlit možnosti práce s těmito metodami. Metoda I.N.S.E.R.T.¹ je využívá při práci s textem. Žák si pomocí značek označuje části textu podle toho, jestli jsou pro něj již známe, nové nebo jim nerozumí. Následně pracuje s problematickými úseky. Buď diskutuje se spolužákem, nebo vyhledává v jiném zdroji. Pětílístek lze využít například v dílně čtení, kdy žák rozvíjí

¹ Metoda I.N.S.E.R.T. – jedna ze základních metod kritického myšlení. Jde o zkratku anglického spojení „interactive noting system for effective reading and thinking“ Žák si při čtení textu dělá smluvené značky vyjadřující znalost/neznalost/pochopení/nepochopení informace v textu. Vede k lepšímu porozumění textu.

slovní zásobu například pomocí charakteristik postav. Brainstorming je metoda, kdy žáci představují své nápady k určité problematice. Následně se porovnávají, kombinují a umožňují vytvářet nové souvislosti.

Fasnerová (2018) jako další metodu podporující čtenářskou gramotnost uvádí projektové vyučování. Tato metoda často propojuje různé předměty. Při projektu je stěžejní prolnutí teorie s praxí. Podstatný je cíl, plánování a časový rozsah. Dále Fasnerová (2018) uvádí další metody vhodné pro rozvoj čtenářství, které navrhuje Česká školní inspekce v rámci metodického materiálu podporujícího čtenářskou gramotnost. Pro práci s textem doporučuje: čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, debata s autorem, dílna čtení, literární dopisy, podvojný deník, literární kroužky, poslední slovo patří mně, QAR, řízené čtení a myšlení, skládankové čtení, skládankové učení, učíme se navzájem, tvorba vlastní knížky, čtenářské portfolio, vyhledávání klíčových slov. Tyto metody lze využít v rámci kritického myšlení.

Všechny výše zmíněné metody a strategie lze uplatňovat v rámci čtenářských dílen. Žáci si nosí vlastní knihy. Pokud žáci knihu zapomenou, ve třídách, na chodbách či ve školní knihovně by měli mít ke knihám volný přístup. „*Učitel či ředitel, kteří považují rozvoj čtenářské gramotnosti za základní cíl vzdělávání, vytváří ve škole a ve třídě prostředí, které „nečtenáře“ podněcuje, aby se z nich stali čtenáři, a čtenáře motivuje k tomu, aby se z nich stali ještě lepší čtenáři.*“ (Šafránková, 2011, str. 4, online). Základem čtenářské dílny je samotné čtení, které se účastní i učitel dle modelového principu RWCT. Poté následuje škála možností a aktivit, které lze zvolit. Žáci mohou psát podvojný deník, dopis postavě, dopis autorovi, převést z žánru do žánru, poskytovat shrnutí svému spolužákovi a předjímat následující děj, vyměnit knihu se spolužákem, zasadit příběh do jiného prostředí atd. V hodině nesmí chybět reflexe. Součástí čtenářské dílny může být i osvojování literární teorie a tvůrčí psaní.

Miloš Šlapal (2007) zapojuje čtenářské dílny do tzv. Systému praktické češtiny, na internetu lze najít i videa, kde přibližuje své hodiny na 2. stupni ZŠ. V tomto systému kombinuje všechny činnosti, které jsou nutné pro učení - psaní, čtení, mluvení, naslouchání. (Šlapal, 2007, online)

Chaloupka již v roce 1982 navrhuje možnosti, jak hodiny literární výchovy udělat zajímavější. Předkládá možnost: „Čtenář v roli hrdiny“. Pro žáky na 2. stupni jde o atraktivní aktivitu, kdy se žák rozhoduje za postavu. Předvídá, co by v této situaci sám udělal a jak by se rozhodl. Čtenáře láká to, že může řešit situace, se kterými ještě v reálném světě neměl zkušenosti. Čtenář se tedy s postavou identifikuje a cíl aktivity přesahuje literární výchovu. Dochází také k seberealizaci a sociálnímu učení, protože čtenář vkládá do příběhu vlastní postoje. (Chaloupka, 1982)

2.3.2 Možnosti podpory učitele

Podpora učitelů není ve školách systematická, není ani povinná. Učitel, který motivuje žáky ke vztahu ke čtenářství a jeho výuka je efektivní, se pozná různými způsoby. Takový učitel se nepřestává učit, vzdělává se v průběhu svého působení na škole. Dále Potužníková uvádí, že takový učitel projevuje radost a spokojenost ze své odvedené práce. V neposlední řadě komunikuje s žáky o četbě, navozuje s nimi diskuzi. (Potužníková, 2010). Dá se tedy říci, že hodně záleží na samotné snaze a chuti daného učitele. Pokud učitel chce, má velké možnosti pro svůj profesní růst. Vhodnou variantou je zmiňovaný kurz Kritického myšlení. Mezi další možnosti patří kurz Zlaté čtení, kurzy od Nová škola o.p.s, webináře od SYPO (Systém podpory od profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který spravuje NIDV. Ředitelé většinou učitelům kurzy zaplatí, pokud o ně stojí.

Pro podporu čtenářství u žáků s dyslexií je možné konzultovat metody se školním speciálním pedagogem, avšak speciální pedagog se zabývá spíše reedukací. V případě rozvoje čtenářství u žáka s dyslexií na 2. stupni základní školy je tento úkol hlavně v roli samotného učitele. Každému žákovi může vyhovovat jiný způsob podpory, takže učitel se každým novým čtenářem může učit nové metody. Ve škole fungují předmětové komise, kde se učitelé navzájem inspirují a předávají poznatky o vhodných metodách. Opět je však nutné, aby učitelé k těmto možnostem podpory byli otevření.

3 Čtenářství u žáků s dyslexií

Zelinková (2015) se zabývá výzkumem čtení u běžné populace. Hodnocení úrovně čtení probíhá v České republice pravidelně již od roku 1936. V dalších letech se měření uskutečnilo pod vedením Z. Matějčka. Měření mělo poskytnout nové podklady pro diagnostiku dyslexie. Sledovala se rychlost, tempo a porozumění čtení. Ve srovnání úrovně čtenářství u žáků základních škol během několika desetiletí byl největší rozdíl při přechodu na druhý stupeň. Pedagogové potvrzovali, že žáci čtou méně.

3.1 Čtenářská gramotnost u žáků s dyslexií

Míra čtenářské gramotnosti může mít vliv na život ve společnosti. Má významnou roli ve vzdělávacím, ale i osobním a pracovním životě. Charakteristickým projevem dyslexie je technika čtení, dekodování a porozumění čtenému textu. Lze tedy u žáků s dyslexií očekávat horší výkony v porovnání s vrstevníky. Častěji je však věnována pozornost technice čtení než porozumění textu, které velmi úzce souvisí se čtenářskou gramotností. Caravolas a Volín (2005) připravili Test čtení s porozuměním pro žáky prvního stupně, který porovnává počet správných odpovědí, ale hlavně se zaměřuje i na míru chybovosti v porozumění. Respondenti s dyslexií jsou na tom v počtu správných odpovědí hůře než ostatní respondenti. Když se nejedná o těžkou formu dyslexie, čtou žáci sice pomaleji, ale míra porozumění je stejná jako u vrstevníků. Z toho vyplývá, že dyslexie je hlavně problém techniky čtení a ta ovlivňuje porozumění. Míra porozumění pak může souviset i s jinými faktory. Žáci s dyslexií mají problém se čtenářskou gramotností, k tomu však nepřispívá pouze porucha čtení, ale i fakt, že české školství používá metodu práci s textem jako okrajovou. Čtenářská gramotnost je v České republice mírně podprůměrná (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.2 Podpora čtenářství u žáků s dyslexií

Čtenářství u žáků s dyslexií může být podporováno různými způsoby. Žáci s dyslexií potřebují větší míru podpory a motivace. Nejzásadnější roli má rodina a následně školní prostředí. Ve škole může být čtenářství rozvíjeno zařazením čtenářských dílen a čtenářských lekcí. Velký vliv má také samotná osobnost učitele.

3.2.1 Podpora čtenářství od rodiny

Je velmi důležité, aby rodina dítě ve čtenářství motivovala již od útlého dětství. Dítěti může být literatura zprostředkovávána nepřímou – filmem, inscenací, mluveným slovem. Dědičnost a rodinné prostředí do velké míry ovlivňují čtení dítěte. Jošt (2011) uvádí, že rodinné prostředí má na budoucí čtenářství a čtení dítěte největší vliv. Rozděluje toto působení na formální a neformální. Formálním vlivem je myšleno učení čtení a neformálním je předávání prožitků ze čtení. Neformální vliv rodiny působí na rozvoj slovní zásoby a celkový zájem o knihy a čtení.

Jestliže má dítě se čtením problémy, často se k tomu postupně přidává i nechuť ke čtení. V tomto případě je velmi důležitá motivace. U dětí předškolního věku by již rodiče měli dětem lásku ke čtení předávat pravidelným čtením. Je velmi motivující, když dítě rodiče vidí, jak si sám čte a má to rád. Vztah ke čtení může rodič předávat dětem hlasitým pravidelným předčítáním v různém věku. Čtenářství se u dítěte rozvíjí již v rodině. Krejčová (2018) doporučuje všem rodičům podporovat a motivovat dítě ke čtení. Rodiče chodí s dítětem do knihovny, knihy si společně prohlížejí, diskutují o nich, hledají v knihách, příběhy dokončují. To vše může podpořit následnou výuku čtení ve škole. Po nástupu do školy nechtějme po dítěti zázraky. Rodič i učitel by měl být trpělivý a dítě do ničeho netlačit, aby si ke čtení nevytvořil negativní vztah. Čtenářským dovednostem, což je širší pojem než čtení, by se žák s rodičem měli věnovat alespoň 10 minut každý den. To platí pro začínající čtenáře. Tyto situace se dají připodobnit k lidové slovesnosti, kdy se velmi rozvíjelo umění naslouchat. V těchto dobách hrálo velkou roli právě rodinné prostředí.

Čím jsou děti starší, tím je důležitější vracet se ke čtení jako ke zdroji zábavy a relaxace. Chvilky s knihou mohou zlepšovat i rodinné vztahy. Pokud bude žák číst pouze z důvodu, aby si osvojil poznatky do školy, může zájem o čtení velmi klesat. Dítě by si mělo osvojit návyk ke čtení, vnímat čtení jako součást dne. S rodičem si nastavit minimální časový limit nebo počet stránek, které dítě za den přečte. U dětí s dyslexií se tento návyk dá vypěstovat také, jen je cesta k němu o něco složitější a náročnější. Je důležité, aby vybraná kniha dítě zaujala, protože jejímu čtení bude věnovat velké úsilí a hodně času. „*Pro jedince s dyslexií není čtení zábava, je to těžká práce srovnatelná*

s učením, a to i když ho čtení baví a čte rád.“ (Krejčová, 2018, str. 135). Doporučuje se vybrat knihu pro mladší čtenáře s větší velikostí písma doplněnou o obrázky, aby dítě mělo oporu při čtení. Kvůli větší námaze, kterou dítě při čtení vynakládá přichází mnohem dříve únava ze čtení, proto se rodič s dítětem může střídat a opět si o textu povídat. Pro začátek jsou vhodnými knihami encyklopedie z oblasti, která dítě zajímá nebo komiksy. Dítě přečte snadněji více stránek, to ho motivuje. Vždy by se rodič s dítětem měl nad výběrem knihy zamyslet, vybírat podle žánru a témat. Rozvíjet čtenářské dovednosti a vztah ke čtení postupně, od méně náročného k náročnějšímu a zachovat trpělivost je klíčem k úspěchu (Krejčová, 2018).

3.2.2 Možnosti sebezrovoje ve čtenářství

Od rodičů by se dítě mělo učit přijímat zodpovědnost. Člověk musí pochopit, že se učí samo pro sebe a dítě se učí hlavně nápodobou. Proto jsou pro celkový vývoj osobnosti člověka zásadní vzorce chování rodičů, které je ovlivňují. Dítě se nenaučí číst, když do toho nevloží vlastní úsilí.

Zelinková a Čedík (2013) poskytují čtenářská doporučení pro žáky s dyslexií staršího školního věku a pro dospělé. Pro rozvoj čtenářských strategií je dobré začít snadnějšími texty. Po částech textu přemýšlet o přečteném a uvědomit si důležité informace, které je vhodné si podtrhnout. Při čtení i učení si zásadní pojmy vypisovat, dělat si stručné poznámky ke straně textu, tvořit myšlenkové mapy. Doporučují kladení otázek před textem, předvídat o čem textu bude na základě zběžného prohlédnutí či nadpisu. V průběhu čtení předpokládat, co bude následovat. Po přečtení vždy stručně zopakovat obsah vlastními slovy, což pomůže uvědomit si hlavní myšlenky, popřípadě se k jednotlivým věcem vrátit. Při problému porozumění čtenému se doporučuje přestat číst, zamyslet se nad přečteným, klást si otázky, popřípadě si přečíst znovu. S rostoucími čtenářskými zkušenostmi si člověk najde vhodné čtenářské strategie, které mu budou vyhovovat a pomohou mu.

3.2.3 Podpora čtenářství ve škole

„Primárním cílem by mělo být vzbudit chuť číst, zájem o literaturu, o příběhy.“
(Krejčová, 2018, str. 198).

O podpoře čtenářství ve škole pojednává metodologická část diplomové práce. Žák se specifickými poruchami učení má dle vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nárok na různou míru podpory. Co se týče čtenářství učitel by měl podporovat všechny žáky v tom, aby četli. Výuka literatury na druhém stupni závisí na školním vzdělávacím programu, podoba výuky se na školách může lišit. Žáci se na druhém stupni seznamují se zásadními literárními autory. Učitelé by se měli snažit vybírat vhodný a přiměřený text a propojit s ním autorův život a období, na které text reaguje. Pro žáka s dyslexií může být vhodnější zprostředkovat text pomocí dramatizace, mluveného slova nebo zfilmováním. S obsahem textu by se mělo dále pracovat, diskutovat o něm, propojovat souvislosti. V hodinách literatury se pracuje s kratšími texty, aby byl dostatek času na práci s ním. Doma by žáci měli číst knihy z doporučeného seznamu literatury. Výběr by měl souviset s obsahem hodin literatury. Nejen žákům s dyslexií by měla být poskytnuta podpora při volbě titulu. Důkazem o přečtení je často zápis do čtenářského deníku. Od těchto přístupů se postupně upouští a zařazují se více čtenářské dílny (Krejčová, 2018).

4 Možnosti podpory čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy

V teoretické části diplomové práce byla věnována pozornost dyslexii, diagnostice dyslexie, vzdělávání žáků s dyslexií a projevům a možnostem vzdělávání žáků s dyslexií. Dále se práce zabývala čtenářstvím obecně a možnostmi podpory čtenářství u žáků v rodině i ve škole, následně řeší čtenářství u žáků s dyslexií. V této části se zaměřuje na metody, které jsou pro rozvoj čtenářství vhodné. Pozornost je zaměřena na aktivity v hodinách, ale i mimo běžnou výuku, jako jsou různé projekty, návštěvy knihoven, čtenářské kluby.

Odborné texty na rozvoj čtenářství u žáků s dyslexií jsou zaměřeny hlavně na elementární čtení a na 1. stupeň základního vzdělávání. Autorka práce učí český jazyk a literaturu na 2. stupni základní školy a ve třídě má žáky s dyslexií, proto se tato práce věnuje možnostem podpory čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy.

Praktická část práce vychází z odpovědí učitelů českého jazyka na 2. stupni základní školy, kteří mají zkušenost s žáky s dyslexií. Práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem učitelé českého jazyka rozvíjí a podporují čtenářství na 2. stupni obecně a jak u žáků s dyslexií, jaké používají metody a formy, jak žáky motivují ke čtenářství, co jim v praxi funguje a co naopak nefunguje. Výzkumné šetření zjišťuje základní informace o respondentovi, jeho zkušenosti s žáky s dyslexií, zkoumá metody a nástroje využívané ve školní praxi a následně se zabývá metodickou a speciálně pedagogickou podporou pro učitele v této problematice.

Problematika čtenářství u žáků je stále aktuálním tématem, jelikož má dopad na porozumění textu, osvojování gramatiky a rozvoj slovní zásoby. Žák na 2. stupni základní školy může díky čtení prožívat různé příběhy a mluvit o nich se svými vrstevníky. Čtení se může stát cestou k navazování vztahů ve škole i doma. Práce propojuje téma čtenářství a dyslexie. Pro žáky s dyslexií bývá čtení náročnější. Učitel se stává důležitou osobou, která mu pomáhá v překonávání obtíží, proto je žádoucí, aby se učitel vzdělával v oblasti speciální pedagogiky a ke všem žákům přistupoval individuálně podle jejich možností a potřeb.

4.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro zpracování výzkumné části diplomové práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Výzkumné šetření vychází ze získaných pohledů a interpretace zkušeností pedagogů. Cílem práce je zkoumat, jak jednotliví učitelé podporují a rozvíjí čtenářství u žáků, jaké metody využívají a jaká se jim dostává podpora od systému. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswell in Hendl, 2005, s. 50). Hendl přirovnává činnost výzkumníka k práci detektiva. Výzkumník vytváří na počátku téma a pokládá výzkumné otázky, které může v průběhu upravovat. Kvalitativní výzkum lze tedy pojmenovat také jako pružný výzkum. *„Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky“* (Hendl, 2005, str. 53).

Získávání dat proběhlo formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Hendl (2005) považuje tuto formu za vhodnou kvůli dobré plynulosti dotazování. Pro rozhovor byly pečlivě vybrány a formulovány otázky, na které respondenti odpovídali. Kritériem pro výběr respondentů byla výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy a zkušenost s žákem s dyslexií. Všichni respondenti vnímají vzdělávání žáků s dyslexií a jinými výukovými problémy jako přirozenou součást společného vzdělávání. Uskutečnilo se pět rozhovorů, tři rozhovory proběhly osobně na půdě školy a dva přes videohovor kvůli nemožnosti osobního setkání, která byla zapříčiněna virovou nákazou. Při rozhovorech byly dodrženy etické zásady (Hendl, 2005). Všichni respondenti odpovídali velmi otevřeně a snažili se předat co nejvíce zkušeností, které mohou obohatit praxi jiných učitelů.

K výzkumnému tématu byly vytyčeny tři výzkumné otázky. Na základě těchto tří výzkumných otázek vznikly tři okruhy, do kterých byly rozděleny konkrétní otázky pokládané respondentům při rozhovoru. Před otázkami směřujícími k oblastem výzkum

byly položeny otázky zjišťující informace o konkrétním respondentovi. První výzkumná otázka byla zjišťována souborem otázek v okruhu, který byl nazván *I. Zkušenosti s žáky s dyslexií*. Tento okruh obsahovat tyto otázky: Kde shledáváte největší specifika práce s žáky s dyslexií? Jaká je vaše zkušenost s žáky s dyslexií v oblasti čtenářství? Jaká je úroveň čtenářských dovedností žáků s dyslexií? Jaké knihy si žáci s dyslexií vybírají (preferují)? Co považujete za největší překážky v osvojování čtenářských dovedností u žáků s dyslexií?

Další okruh otázek hledá odpověď na druhou výzkumnou otázku. Tento okruh *II. Metody a nástroje* obsahuje tyto otázky: Diferenciuje výuku podle potřeb žáků? A jak konkrétně? Jakým způsobem rozvíjíte u žáků čtenářství? Jaké strategie a metody využíváte pro rozvoj čtenářství žáků obecně? Slyšeli jste o metodách RWCT? Pokud ano, používáte metody RWCT? Jak v hodinách pracujete s textem? Kde hledáte texty? Jaké texty volíte? Pracujete s konceptem čtenářských dílen? Pokud ano, co na nich považujete za přínosné? Pokud ne, proč je nezařazujete? Liší se nějak strategie podpory čtenářství pro žáky s dyslexií od strategií, které využíváte pro podporu čtenářství u žáků bez SPU? Co vám funguje při práci s žáky s dyslexií v oblasti čtenářství? Jaké metody jsou podle vás pro žáky s dyslexií nejvhodnější? Jak zjišťujete úroveň čtenářství u žáků s dyslexií? Jakým způsobem rozvíjíte zájem o čtení u žáků s dyslexií a jak je motivujete? Povídate si o knihách a čtenářských zkušenostech? Chybí vám něco k tomu, abyste mohla rozvíjet čtenářství u žáků s dyslexií?

Poslední soubor otázek *III. Spolupráce a podpora*, který odhaluje odpověď na třetí výzkumnou otázku, zahrnuje tyto otázky: Pomáhá vám někdo při práci s žáky dyslexií? Máte se na koho obrátit v případě, že potřebujete pomoci? Využíváte při práci s žáky s dyslexií konzultaci se speciálním pedagogem? Připravila Vás na práci s žáky s dyslexií fakulta, kurz nebo nějaká forma školení? Z jakých zdrojů čerpáte metody a strategie pro práci s žáky s dyslexií a pro rozvoj jejich čtenářství?

Pro analýzu dat byla použita technika doslovné transkripce. Jedná se o převod mluveného projevu do písemné podoby. Hendl (2005) doporučuje stylistickou úpravu přepisu. Při analýze přepsaných rozhovorů nebylo nutné kódování, protože formulování otázek kopírovalo témata vymezených okruhů.

4.1.1 Popis prostředí výzkumu

Rozhovory proběhly na třech základních školách s pěti pedagogy, jednalo se pouze o ženy. Všechny školy jsou běžné základní školy od 1. do 9. ročníku a podporují společné vzdělávání. Ve všech školách jsou žáci s SPU. Jedna škola se nachází v Plzeňském kraji, všechny ostatní školy jsou pražské. Škola u Plzně je malá a pražské školy jsou středně velké. Respondentka ze základní školy u Plzně je zároveň zástupkyně ředitele školy. V malé škole v Plzeňském kraji nemají zastoupenou pozici speciálního pedagoga, výchovného poradce dělá ředitel školy. V pražských školách mají speciální pedagogy, do jedné z nich dochází jednou týdně školní psycholog. Na pražských školách jsou třídy naplněny cca pětadvaceti žáky. Pouze jedna respondentka má ve třídě asistenta pedagoga. Malá škola v Plzeňském kraji má malé třídy kolem deseti žáků. Na škole je jeden asistent pedagoga, který působí na prvním stupni.

Dvě respondentky mají delší pedagogickou zkušenost. Tři z dotazovaných učí méně než pět let. Jedna z dotazovaných dokončuje magisterské vzdělání. Dvě z dotazovaných jsou třídními učitelkami ve třídě, kde je žák s dyslexií. Před setkáním a samotným rozhovorem byli respondenty obeznámeny s tématem diplomové práce. Respondenti dostali otázky před rozhovorem, aby se mohli připravit. Respondenty byly pouze ženy, proto jsou v diplomové práci zastoupeny anonymně jako Učitelka 1 až Učitelka 5. S nahráváním rozhovorů pro účel transkripce rozhovoru všichni respondenti souhlasili a byli seznámeni s etickými zásadami.

4.1.2 Výzkumný vzorek

Rozhovory probíhaly od března do května roku 2020. Některé domluvené rozhovory byly zrušeny z důvodu virové epidemie, kdy se uzavřely školy, a tak se dva z pěti rozhovorů uskutečnily online. Na kvalitu rozhovorů to tedy nemělo vliv. Bylo kontaktováno deset pedagogů z různých škol, dva pedagogové odmítli z důvodu časové vytíženosti, dva odmítli setkání online a jeden dotazovaný vůbec nereagoval. Respondenti byli osloveni přes osobní známost, nebyly osloveny konkrétní školy. Výběr respondentů byl náhodný, ale rozdíl mezi malou vesnickou školou a pražskými školami v přístupu a podpoře ve čtenářství by mohl být zajímavým námětem pro další výzkum. Cílem

rozhovorů bylo zjistit možnosti podpory čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy.

Úvodní okruh otázek byl označen 0. *Respondent*. V této části rozhovoru byla zjišťována délka praxe, působení na škole, vzdělání, aprobace a zkušenost s žáky s SPU. Proběhlo pět rozhovorů na třech základních školách. Níže jsou jednotliví respondenti představeni.

Učitelka 1 učí 21 let, na škole působí 20 let. Má vystudovanou Pedagogickou fakultu UJEP, obor český jazyk a dějepis pro 2. stupeň ZŠ. Zkušeností s žáky s dyslexií má spoustu. „*Poměrně často se jeden nebo dva žáci s dyslexií ve třídě objeví, takže délka zkušenosti 21 let*“. Učitelka 1 působí na škole jako zástupce ředitele školy.

Učitelka 2 učí necelý rok. Vystudovala bakalářský obor český jazyk a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě UK. Nyní dokončuje magisterský program se stejnou kombinací. Zkušenost s žáky s dyslexií získala na praxi při studiu a nyní se věnuje žákům s SPU v rámci reedukace jako speciální pedagožka.

Učitelka 3 působí v oboru čtyři roky. Její aprobací je český a anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ, čemuž se ve škole věnuje. S žáky s dyslexií má zkušenost od nástupu do zaměstnání, ve třídě má často více žáků s dyslexií.

Učitelka 4 má desetiletou praxi v základním vzdělávání. Na konkrétní škole působí čtyři roky. Učí na druhém stupni, má vystudované učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě v Plzni. Zkušenost s žáky s dyslexií má asi dva roky.

Učitelka 5 učí dva roky na druhém stupni základní školy. Dosáhla magisterského vzdělání v oboru speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Zkušenosti s žáky s dyslexií má z období studia, kdy docházela v rámci praxe do pedagogicko-psychologické poradny. Další zkušenosti získala s nástupem do školství.

Z rozhovorů vyplývá, že jedna respondentka má výrazně delší zkušenosti než ostatní. Tři respondentky učí méně než pět let. Dvě respondentky začaly učit dříve, než dokončily studium. Dvě učitelky mají vystudovanou speciální pedagogiku, jedna se jí aktivně věnuje. Učitelky 3, 4 a 5 působí na stejné základní škole.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit a popsat, jakými způsoby pedagogové na 2. stupni základních škol rozvíjí a podporují čtenářství u žáků s dyslexií. Výzkumné šetření bylo rozloženo na tři okruhy otázek, které vedly k získání dat o dané problematice. Cílem výzkumného šetření bylo získat podrobné informace a zkušenosti respondentů. Okruhy výzkumného šetření se zaměřovaly na zkušenosti pedagogů s žáky s dyslexií, metody a nástroje pro rozvoj čtenářství, spolupráci a podporu poskytovanou učitelům. Cílem výzkumného šetření bylo také zjistit, co učitelům funguje a poskytnout tyto závěry dál, aby mohly být využity v praxi.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby bylo možné naplnit cíl výzkumného šetření. Výzkumné otázky souvisí s možnostmi podpory a rozvoje čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy. Možnosti rozvoje čtenářství závisí na osobnosti učitele a na strategiích a metodách, které ve výuce i mimo ni využívá. První dvě otázky se soustředí na podporu žáků ze strany učitelů. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky. Učitelovy postupy mohou být podporovány různými nástroji, čehož se týká poslední výzkumná otázka.

Výzkumné otázky byly proto definovány takto:

1. V čem se ve čtenářství liší žáci s dyslexií od žáků bez specifických vzdělávacích potřeb?
2. Jaké metody a nástroje používají učitelé k rozvíjení čtenářství u žáků s dyslexií?
3. Jak využívají učitelé speciálně pedagogickou či jinou podporu ve vztahu k rozvoji čtenářství u žáků s dyslexií?

4.5 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo pomocí rozhovorů s respondenty. Rozhovory obsahují otázky a odpovědi respondentů. Na základě rozhovorů byla sebrána data a ta byla následně analyzována a porovnávána. Jednotlivé odpovědi respondentů nebylo nutno kódovat, protože otázky byly formulovány tak, že odpovědi na ně naplnily odpovědi na vymezené výzkumné otázky. Formulace a rozvržení otázek do oblastí kopíruje strukturu témat, a tak je analýza možná bez kódování. Tato kapitola se zabývá prezentací zjištěných výsledků výzkumného šetření.

4.5.1 Zkušenosti s žáky s dyslexií

Úvodní oblast rozhovoru se zaměřovala na základní informace o respondentovi. Vedle délky praxe a druhu vzdělání byla položena otázka na zkušenost s žáky s dyslexií. Všechny učitelky mají zkušenost s žáky s dyslexií. Čtyři učitelky mají zkušenost s žáky s dyslexií stejně dlouhou dobu, jako je jejich pedagogická praxe. Některé s žáky s dyslexií pracovaly již v době studia. To se týkalo učitelek, které měly speciálně pedagogické vzdělání. Učitelka 4 uvedla, že učí deset let, ale zkušenost s žáky s dyslexií má jen dva roky.

V této oblasti byly otázky zaměřeny na osobní zkušenosti učitelů s žáky s dyslexií, na obecná specifika a na specifika jejich čtenářství. Také byly zjišťovány překážky v osvojování čtenářských dovedností u žáků s dyslexií a jaké knihy žáci s dyslexií preferují.

Všechny učitelky považují za specifikum nutnost individuálního přístupu k žákovi s dyslexií. Upozorňují na to, že každý dyslektik je jiný a nelze k žákům s dyslexií přistupovat jako ke skupině se stejnými potřebami. Učitelka 4 vidí jako specifikum horší porozumění textu a pomalejší čtení. „*Moji dva žáci četli neradi.*“

Pro učitele může být náročné najít správnou cestu v přístupu k žákovi s dyslexií. Je nutné najít správnou míru podpory, aby žákovi pomohla, ale neublížila mu. Učitelka 3: „*Je nutno přistupovat k nim s větší tolerancí, co se týče jejich vlastní práce a vlastního projevu. Neměl by na ně být vyvíjen tlak, když mluví nebo píšou, na vše by měli mít dostatek času.*“ Schopnosti a možnosti žáků s dyslexií závisí, stejně jako u žáků bez SPU,

na motivace, hlavně na té vnitřní. Učitelka 1: „*Moje zkušenost s žáky dyslektiky je rozdílná. Pokud je dítě jinak inteligentní, probíraný problém ho zajímá, je schopen snáze překonat překážky se čtením. Tady je důležitá jeho vlastní vnitřní motivace. Pokud se jedná o žáka průměrného, snažím se vybírat pro něj přednostně témata, která ho zajímají, nejtěžší je práce s žákem, který nemá žádnou vnitřní motivaci a slabý intelekt.*“

Na druhém stupni bývá problémem stud před spolužáky, který se může projevovat různými způsoby, proto je nutná práce s kolektivem. Učitelka 2: „*Na druhém stupni je to také stud před spolužáky a nepřiznání si problému. Učitel s tím musí počítat. Dávat žákovi více času na čtení, nevystavovat ho stresu. Je to také celkově o kolektivu, aby se žákovi spolužáci nevysmívali.*“ Z odpovědí respondentů vyplývá, že podstatným specifikem práce s žáky s dyslexií je hodnocení. Učitelka 3: „*Klíčové je také hodnocení jejich práce, a to vždy v porovnání s jejich ostatními výkony, ne výkony ostatních spolužáků.*“

Čtenářství u žáků s dyslexií je ze zkušeností učitelem rozmanitá. Učitelka 1 upozorňuje na rozdílnost čtenářství na základě motivace a schopností žáka. Učitelka 5 zastává podobný názor. Učitelka 5: „*Vždy záleží na individualitě žáka. V tomto případě je dyslexie vlastně druhořadá. Mám zkušenost s žákem s dyslexií, který čte velmi rád. Potom mám spoustu žáků, kteří dyslexii nemají, a čtení je pro ně za trest. Je však velký rozdíl i mezi jednotlivými žáky, kteří dyslexii mají.*“ Učitelka 5: „*Jeden ze žáků s dyslexií čte dobře nahlas, nedělá mu potíže intonace, tempo má přiměřené a v úkolech na porozumění textu mívá poměrně dobré výsledky. Naopak jeho spolužák čte velmi kostrbatě, intonaci nemá pravidelnou a četbu zvládá jen chvíli. Poté čte čím dál více potichu a skoro bez členění vět. Sporozuměním textu má velké potíže.*“ Učitelka 2, Učitelka 3 a Učitelka 4 mají spíše takovou zkušenost, kdy žáci s dyslexií čtou s nechutí, vybírají si knihy pro malé děti. Žáci s dyslexií na druhém stupni mají problém s porozuměním a musí číst text několikrát, to způsobuje nechuť ke čtení. Učitelka 3: „*V oblasti čtenářství mívají menší až rozsáhlé nedostatky a obtíže. Zatím se zdá, že ke čtenářství obecně nemají dobrý vztah, neobjevila jsem mezi nimi vášnivé čtenáře. Naopak čtení berou často jako povinnost.*“ Učitelka 2: „*Zatím jsem se setkala s žáky, kteří mají úroveň čtenářských dovedností velmi malou. Málokdy dokážou vnímat obsah textu. Pokud*

čtou samostatně potichu, nejsou schopni zodpovědět otázky k textu. Musí si text přečíst několikrát.“

S tím související otázka směřovala k tomu, co si žáci na 2. stupni vybírají za knihy. Tři učitelky zmínily knihu Deník malého poseroutky. Výběr vysvětlují tím, že kniha má málo textu, jednoduchý jazyk, hodně obrázků, téma je pro žáky blízké a zaujme je humor. Čtyři učitelky se shodly v tom, že si žáci s dyslexií vybírají knihy určené pro žáky nižšího věku. Dvě učitelky však upozorňují na to, že to nevnímají jako problém a že je důležité, aby žáky čtení bavilo a zas tolik nezáleží na tom, o jak kvalitní texty se jedná. Učitelka 2: *„Myslím si, že důležité je, aby si žáci vybírali knihy, které je budou bavit. Jedině tak neztratí chuť ke čtení.“*

Další zjišťování se týkalo překážek v osvojování čtenářských dovedností u žáků s dyslexií. Na tuto otázku některé respondentky odpovídaly již v otázce specifik práce s žáky s dyslexií, což je zajímavé. Překážky v osvojování čtenářských dovedností vedou ke specifikům práce s žáky s dyslexií. Odpovědi byly velmi různé. Učitelka 1 považuje za překážku nefungující kolektiv a posměch spolužáků. Učitelka 1: *„Pokud je dyslektik součástí skupiny, která tyto problémy nemá, ostatní se mu posmívají, při hlasitém čtení ostatní žáci ztrácejí trpělivost, pokud dyslektik čte příliš dlouho, a pro dyslektika je hlasité čtení demotivující.“* Dalšími překážkami při osvojování čtenářských dovedností jsou právě problémy vyplývající z dyslexie: horší porozumění, vynechávání, pomalé tempo čtení. Na těchto překážkách se shodly všechny respondentky. Učitelka 2: *„Určitě velkou soustředěnost na správné čtení, která brání žákům si knihu užít. Žáci mají problémy s vysuzováním z textu, jelikož během čtení nevnímají obsah, ale jen formu. Často pak ztrácejí chuť ke čtení, jelikož z něho nemají takové požítky a zážitky jako ostatní.“* Učitelka 4 zmiňuje jako možnou překážku rodinné prostředí: *„Nedostatečná podpora v rodině, doma jsou rádi, že splní úkoly a přípravu do školy, v motivaci ke čtení již nezbývá čas.“* Učitelka 5 jako jediná uvádí, že shledává problém ve vysokém počtu žáků, který v její třídě činí 26 žáků, z toho má třetina třídy různé speciální vzdělávací potřeby. Dodává, že by pro rozvoj čtenářských dovedností, ale i jiných dovedností a kompetencí, prospělo plošné snížení počtu žáků ve třídách.

Pokud shrneme zkušenost učitelů s žáky s dyslexií a jejich čtenářstvím, ve velké míře se učitelky shodují hlavně na překážkách, s kterými se žák s dyslexií při čtení potýká. Respondentka s nejdelší praxí zdůrazňuje individualitu žáků s dyslexií a nutnost odlišného přístupu mezi každým žákem. Respondentka, která učí deset let, ale zkušenost s žáky s dyslexií má dva roky, projevila názor, že rozvoj čtenářství u žáků s dyslexií je velmi náročný proces a nepomáhá v tom ani rodina kvůli náročnosti přípravy do školy. Dvě učitelky mají zkušenost s žákem s dyslexií, který má ke čtení kladný vztah. Učitelka 5: *„Obě děti s dyslexií, se kterými mám zkušenost, se v oblasti čtenářství projevovaly velmi dobře, co se týče vztahu ke čtení – četly rády, chtěly číst, chtěly předčítat zadání třídy apod.“* Všechny respondentky souhlasily s tím, že žáci s dyslexií preferují knihy obsahující méně textu a více obrázků.

4.5.2 Metody a nástroje

Další oblast dotazování se zabývala metodami, nástroji a formami výuky. Tato podkapitola se zaměřuje na to, jakým způsobem učitelé organizují a diferencují výuku kvůli žákům s dyslexií. Zda se odlišuje strategie podpory čtenářství u žáků s dyslexií od strategie podpory žákům bez SPU. Jak konkrétně učitel rozvíjí čtenářství. V této oblasti byly otázky podrobněji směřovány k metodám RWCT. První otázka byla zaměřena na diferenciaci.

Učitelka 1: *„Diferencuji výuku podle potřeb žáků. U žáků dyslektiků se držím doporučení PP poradny, při hlasitém čtení volím kratší úseky, pomáhám žákovi se sledováním obsahu otázkami po kratších úsecích a pokud je to možné, volím texty pro tohoto žáka zajímavé nebo ho nechám volit dle vlastního výběru. Také průběžně kontroluji častěji než u ostatních, jestli plní zadané úkoly a poskytuji mu podporu, pokud je dyslexie překážkou v porozumění a brání mu plnit zadaný úkol.“*

Učitelka 2: *„Ano, žáci s dyslexií mají více času na čtení. Snažím se vybírat texty, které jsou žákům blízké, vycházím z jejich preferencí. Ale ne vždy se každému zavděčíte.“*

Učitelka 3: *„Snažím se, ale ještě nemám zvládnuté strategie, jak diferenciovat. U žáků s dyslexií však dle potřeby zkracuji rozsah práce, nevyvolávám je k přednesům a četbě nahlas, když vím, že jim to působí úzkost. Dále nechávám ostatní žáky pracovat na*

dalších cvičeních a žáci s IVP mají delší čas na práci, při tom se jim více věnuji, ověřuji pochopení, táži se na potíže. “

Učitelka 4: *„Ano, u nás na škole máme ve třídách asistenty, kteří žákům pomáhají. “*

Učitelka 5: *„Snažím se, ale při počtu 26 žáků ve třídě je to velmi náročné. Mám-li se držet čtenářství, tak volím méně náročné texty, různě náročné otázky k textům. Děti si mohou samy vybrat, jaký text chtějí číst. “*

Všechny respondentky na otázku diferenciaci odpověděly kladně. K diferenciaci ve výuce však přistupují rozdílně. Jen Učitelka 1 zmiňuje, že diferenciuje a zasahuje pouze, pokud má žák s dyslexií problém s porozuměním. Učitelka 4 považuje za diferenciaci to, že žák pracuje s asistentem. Žádná jiná učitelka asistenta nezmínila. Učitelka 1 naplňuje doporučení z PPP. Učitelka 1, 3 a 5 volí kratší, méně náročnější texty a otázky k textům. Učitelka 1, 2 a 5 nechávají žáky, aby si texty volili sami. Učitelka 1 a 2 volí texty dle preferencí a zájmu žáka. Učitelka 1, 2, 3 nechává žákům s dyslexií více času na práci. Učitelka 3 nevyvolává žáky s dyslexií k hlasitému čtení, pokud je jim to nepříjemné. Učitelka 3 také zmiňuje své pochyby ze svého způsobu diferenciaci. Podporou učitelů se práce zabývá dále. Učitelka 5 znovu zmiňuje problém s počtem žáků ve třídě. Z odpovědí vyplývá, že konkrétní způsob diferenciaci představuje pro respondentky: více času na čtení, výběr vhodných textů, výběr dle preferencí a zájmu žáka, častější kontrola porozumění, nenutit do hlasitého čtení před celou třídou, podpora žáka asistentem pedagoga.

Další otázka zjišťovala způsob rozvoje čtenářství u žáků obecně a jaké k tomu učitelé volí metody a strategie. Respondenti uváděli konkrétní metody a formy výuky, které ve svých třídách využívají. Čtyři respondentky uvedly, že využívají čtenářské dílny, ale z odpovědí vyplývá, že všechny učitelky využívají metody vhodné do čtenářských dílen a čtenářských lekcí. Jen jedna učitelka požaduje po žácích čtenářské deníky.

Učitelka 1: *„Možnost výběru textu, pravidelné besedy o četbě, kde žáci představí spolužákům přečtenou knihu, přečtou vybraný úryvek s cílem nalákat spolužáky, aby si knihu přečetli také. To žáky baví a osvědčilo se mi to. Pravidelné návštěvy knihoven. Výběr textů do hodin literatury tak, aby text byl zajímavý nebo vtipný, ptát se na názor*

žáků, jestli se jim vybraný text líbil a proč, zjistit tak preference žáků v dané třídě. Motivační, hravé úkoly. Kulturní deník. Vlastní samostatná tvorba. “

Učitelka 2: „Často pracuji s texty, které jsou žákům blízké. Děláme dílny čtení. “

Učitelka 3: „Četba úryvků, které by je mohly zaujmout. Sdílení čtenářských zážitků ve skupině (respektive ve třídě – aktivita Co teď čtu? – žáci povídají o knize, kterou přečetli / mají rozečtenou, čtenářská dílna). Práce s úryvky, kdy poté otázky směřují žáky k jejich vlastnímu životnímu prožitku, vnímání světa, každodenní realitě apod. “

Učitelka 4: „Obecně děti seznamuji s knihami, předčítáme si z knih, vedeme čtenářské deníky, kdy přečtené knihy děti mezi sebou prezentují, navštěvujeme knihovny a využívám také programů, které knihovny nabízí, ve třídě pořádáme čtenářské dílny. “

Učitelka 5: „Snažím se pravidelně zařazovat práci s textem, vybírat texty a knihy žákům blízké tématem, zařazovat čtenářské dílny, lekce. Máme i celoroční soutěž ve čtení, děti si prezentují knihy, motivují se apod. “

Učitelka 2, 3, 4 a 5 přímo zmiňují čtenářskou dílnu. Čtyři učitelky využívají v hodinách prezentaci toho, co právě čtou. Žáci se tak navzájem motivují a své knihy doporučují dál. Za podstatné považují nechat žáka vyjádřit svůj názor. Učitelka 5 podporuje čtenářství soutěží, kdy má ve třídě vytvořenou papírovou knihovnu a žáci vyplňují, zaznamenávají přečtené tituly. Učitelka 1 a 4 navštěvují se svými žáky knihovny a využívají programy, které knihovny pro žáky pořádají. Program pro 2. stupeň základních škol je v knihovnách bohatý a často je veden jako čtenářská lekce. Učitelka 4 navštívila s žáky program „Za ostatním drátem“, ve kterém se žáci seznámili s aktuálními tituly o 2. světové válce z pohledu dětí. Učitelky 1, 2, 3 a 4 vybírají do hodin literatury vhodné úryvky, které musí být pro žáky atraktivní, blízké a vtipné. Učitelka 3 zmiňuje konkrétní metody, které v hodinách aplikuje. Za důležité považuje volbu otázek, kdy přečtený text žáci připodobňují ke svým zkušenostem a životním prožitkům. Učitelka 4 jako jediná zmínila hlasité předčítání, což je jiný případ než, když žák, který prezentuje knihu, vybere úryvek, jak uvádí Učitelky 1, 3 a 5. Z odpovědí vyplývá, že učitelé upouštějí od psaní čtenářských záznamů. Pouze jedna učitelka uvádí, že si žáci vedou čtenářský deník.

Následující otázka navázala na odpovědi týkající se dílen čtení. V předchozích odpovědích bylo zjištěno, že čtyři z pěti respondentek vedou ve třídách čtenářské dílny. Otázka tedy zní: „*Pokud pracujete s konceptem čtenářských dílen, co na nich považujete za přínosné?*“ Z odpovědí se dozvídáme, že respondentky čtenářské dílny dělají, baví je, vidí v nich smysl, ale některé uvádějí, že jsou limitované časem, a proto je tolik nezařazují.

Učitelka 1, která pracuje ve školství více než 20 let, reaguje tak, že pojem čtenářských dílen je sice nový a moderní, ale obsah hodin, kde s žáky čte, je v podstatě stejný, i když je tak nenazývá. Vytvořila si vlastní koncept, který jí funguje. „*Koncept čtenářských dílen nedělám podle vypsaného programu, ale podle sebe už jen proto, že besedy o četbě jsem dělala běžně dávno předtím, než někdo s tímto konceptem přišel. Nechávám žáky, aby četli knihy dle vlastního výběru a osvědčilo se mi to podle hesla, co je povinné, to je nuda. Koriguji a hodnotím nevhodný výběr knihy ve smyslu nepřiměřenosti věku, atd.*“

Učitelka 2 učí prvním rokem a její třída se se čtenářskými dílnami nikdy před tím nesetkala. V dílnách čtení vidí velký smysl, ale nedělá je pravidelně. Tvrdí, že žáci doma nečtou, a tak s nimi občas čte alespoň ve škole. „*Pracuji. Žáci se s metodou nikdy nesetkali, byla to pro ně novinka. Bohužel prostory třídy nejsou uspořádány tak, abychom si poté povídali v kroužku, tak musíme improvizovat. Zatím jsem se u starších žáků setkala s tím, že je to baví, ale nedokážou četbu reflektovat. Na tom musíme zapracovat. Setkala jsem se i s tím, že někteří žáci nedokážou už ani 20 minut číst bez vyrušení. Z odpovědi paní učitelky jasně vyplývá, že dílny čtení se žáci i paní učitelka učí. Je nutné hodiny trénovat, stejně tak schopnost žáků soustředit se na čtení. Z pokračování odpovědi lze chápat, že žáci nejsou na čtení moc zvyklí. „Zatím jsem dílnu dělala jen párkrát, ale jako přínosné určitě беру to, že mají děti prostor pro čtení vlastních knih. Většina už nečte ani doma, tak alespoň ve škole. Doufám, že to pro ně bude i motivací číst více.*

Stejně tak Učitelka 3 nezařazuje dílny čtení pravidelně, ale vidí v nich spoustu pozitiv. Má však obavy z toho, že neudělá s žáky vše potřebné. Opět zde narážíme na plnění učebních plánů. „*S konceptem čtenářských dílen pracuji velmi okrajově, a to hlavně z důvodu nedostatku času. Koncept se mi velmi líbí, ale nevím, čemu dát hodinách*

literatury přednost dříve, když mají jen hodinu týdně, která ještě kolikrát navíc odpadne z důvodu výletu nebo prázdnin. Na čtenářských dílnách se mi líbí už jen fakt, že si žáci v klidu sednou s vybranou knihou a bez vyrušování (sourozenec, televize, telefon) čtou. Vzájemně tak mohou pozorovat, že je to aktivita příjemná pro všechny. Dále je přínosné sdílení zážitků z četby. Žák se učí vyprávět o tom, co četl, ostatní se učí ho poslouchat a vnímat. Je to skvělá šance inspirovat se četbou ostatních – z toho, co je zaujalo (myšlenky), ale také knihou samotnou jako tipu k přečtení. “

Pro Učitelku 4 jsou čtenářské dílny příležitostí pro rozvoj čtenářství i u žáků, kterým čtení není blízké. Podobně jako Učitelka 3 přemýšlí nad rozvržením času a také se shodují v tom, že je čtení prostředkem k lepší koncentraci žáků. *Ano, pracuji, moc ráda a děti také. Nejtěžší je opět si najít ten čas. Velmi přínosné považuji nejen samotné čtení, ale i proces samotný, když si čteme, nikdo nikoho neruší... Podle mého názoru to velmi posiluje dobré třídní klima. A čtou i nečtenáři, protože čtou prostě všichni... sounáležitost ke skupině. Toto u nás opravdu funguje. “*

Stejně jako ostatní respondentky i Učitelka 5 vnímá čtenářské dílny jako velmi pozitivní součást výuky. *„Moc se líbí, že si čte každý sám a každý sám pak nad knihou přemýšlí. Poté si společně povídáme, obohacujeme se, inspirujeme. V dílnách čtení se dají rozvíjet všechny kompetence. Žáci se soustředí, mluví, přemýšlejí, tvoří. Bohužel na to na 2. stupni není tolik prostoru, kolik bych chtěla. Ideální by byly dvě hodinky čtení každý týden.*

Před položením této otázky to vypadalo, že učitelky zařazují dílnu čtení pravidelně, ale po konkretizaci otázky bylo zjištěno, že dvě respondentky uskutečnily jen několik čtenářských dílen. V jedné z těchto tříd dochází k tomu, že žáci nejsou zvyklí soustředit se ve třídě plné podnětů. Jedna z učitelek uvádí nedostatek prostoru pro kruh, ve které by reflektovali. Další dvě učitelky vidí problém v nedostatku času a neví, co mají v hodinách literatury upřednostnit. S časovými limity se potýkají tři učitelky z dotazovaných. Učitelka 3 vidí velký smysl v tom, že se žáci v dnešním urychleném světě pozastaví a začnou se. Všechny učitelky vidí ve čtenářských dílnách smysl pro rozvoj čtenářství u žáků. Za pozitivum shledávají to, že si žáci mohou vybírat vlastní knihy. Jen jedna respondentka uvedla, že výběr knih reguluje. Tři respondentky uvádějí,

že dílny čtení chtějí zařazovat do výuky častěji, ale brání jim v tom rozložení hodin a časová dotace.

V další otázce z oblasti metod respondenti odpovídali na otázky týkající se metod RWCT. Zda metody znají a pokud ano, jestli je využívají. Jedna z dotazovaných označení RWCT neznala, ale díky tomu, že otázky dostala k dispozici před rozhovorem, zjistila, že metody RWCT ve výuce také využívá. Jednalo se o učitelku, která má nejdelší pedagogickou zkušenost. Všechny učitelky využívají metody kritického myšlení. Dvě respondentky zmiňují nedostatek času na přípravu těchto metod.

Učitelka 1: „*O metodách pod názvem RWCT jsem dosud neslyšela, ale když jsem si o těchto metodách přečetla, zjistila jsem, že řadu z nich používám. Využívám je, ale ne cíleně a pod tímto názvem.*“

Učitelka 2: „*Ano. Využívám metody E-U-R, předvídání (často podle názvu nebo ilustrace), čtení s otázkami, pětílístek, kterým děláme ve fázi reflexe. Nejvíce jsem si odnesla od naší profesorky na didaktiku literatury. Také se stále učím za pochodu*“

Učitelka 3: „*Ano, v didaktice literatury jsme s nimi pracovali na vysoké škole.*“

Učitelka 4: „*Ano, prošla jsem kurzem. Snažím se je využívat, ale bohužel je málo času (na samotnou práci s dětmi, ale i na přípravu, chybí mi nějaký zásobník kvalitních textů).*“

Učitelka 5: „*Ano, občas. Bohužel není čas na přípravu. Ocenila bych soubor připravených aktivit, abych mohla jen přizpůsobovat.*“

Učitelka 2 zmiňuje konkrétní metody RWCT, které využívá ve výuce – metoda E-U-R, předvídání, čtení s otázkami, pětílístek. Z předchozích odpovědí, kde otázka směřovala obecně na metody, vyplývá, že respondentky pracují hlavně s metodou otázek. Učitelka 4 prošla kurzem kritického myšlení, o němž viz výše v teoretické části práce. Učitelky 4 a 5 by ocenily soubor či zásobník připravených textů s metodikou kvůli časové náročnosti přípravy těchto metod.

Další otázka zjišťovala, jak respondentky pracují s texty, jaké texty volí a kde je hledají. Tato otázka byla nastíněna již v odpovědích Učitelky 4 a Učitelky 5, které zmínily, že jim ucelený soubor textů chybí. Některé odpovědi se opakovaly, protože

obsah této otázky se prolíná s předchozími. Zde byly odpovědi více konkrétní než u předchozích otázek. Odpovědi na tyto otázky se lišily, ale z odpovědí vyplývá, že učitelky využívají metody RWCT.

Učitelka 1: „*Pokud začneme probírat žánr nebo literární útvar, zeptám se na úvod žáků, jestli znají nebo slyšeli, četli viděli film tohoto žánru, co očekávají od tohoto žánru, někdy myšlenková mapa, 10 slov, která tě napadnou, když se řekne...*“ Učitelka 1 pracuje s textem podle literárního žánru nebo útvaru. Před čtením využívá myšlenkovou mapu, brainstorming, v počáteční fázi se tedy snaží o evokaci. Texty čtou nejčastěji společně nehlas, nebo samostatným čtením, které využívá méně. Během čtení zařazuje výrazné čtení. Po čtení se ptá na význam složitějších slov a celkové porozumění textu, pochybnosti vysvětlují žáci, kteří vědí, nebo využijí slovník. „*Někdy samostatná práce žáků, při poezii pětílístek, limeriky, doplnění sudého verše apod. dramatizace spolužákům z jiných ročníků.*“ Při rozboru textu je směřována pozornost na formu, obsah, pocity a hodnocení textu. Při práci s poezií využívá respondentka metodu pětílístku², limeriky³, dokončení, dramatizaci.

Učitelka 2 má s metodami kritického myšlení zkušenost z hodin didaktiky literatury a snaží se je aplikovat do svých hodin. Stejně jako Učitelka 1 využívá před čtením evokaci. Učitelka 2 zmiňuje vedle evokace také motivaci žáků, kdy se snaží navodit atmosféru na čtení daného textu. „*Pracuji právě podle metod RWCT. Začínám evokací, otázkami k textu, který budeme číst nebo nějakou aktivitou k navození atmosféry. Poté pracujeme s textem (otázky k textu), v reflexi se vracíme k začátku hodiny, často obsah textu spojuji s žákovskými zkušenostmi.*“ Učitelka využívá model E-U-R. Ve fázi uvědomění používá metodu otázek. Obsah textu spojuje se zkušenostmi žáků stejně jako Učitelka 3.

Také Učitelka 3 využívá model E-U-R. Jediná z učitelek zmiňuje práci ve skupinách. Ve fázi reflexe využívá propojení vlastní zkušenosti s prožitkem z četby.

² Pětílístek – metoda kritického myšlení, pětílístek obsahuje pět řádků a tvoří pyramidu. Na první řádce je jedno zastřešující slovo (téma, námět), druhý řádek obsahuje dvě slova popisující první řádek (přídavná jména), na třetím řádku je obsah tématu – co dělá (slovesa). Lze využít např. při popisu postavy.

³ Limeriky – nonsensová básnička o pěti verších

Dokonce propojuje čtení s estetickým, žáci promítnou svůj čtenářský zážitek do kresby či jiného uměleckého ztvárnění. „Většinou na začátku využívám brainstorming, kdy žáci mají říci něco k tématu, formě či autorovi. Společně si text přečteme. Pokud není příliš rozsáhlý, čtou si jej nejdříve pro sebe potichu, poté většinou čteme i nahlas. Po přečtení následuje práce s otázkami (často ve skupinách). Zajímavé je také propojit prožitek ze čtení a konkrétního textu s výtvarným ztvárněním.“

Učitelka 5 nezařazuje do práce s textem motivaci ani evokaci. Práce s textem začíná samostatným tichým čtením a následuje samostatná práce. Učitelka využívá pracovní listy s textem a otázkami k textu, které jsou zaměřeny hlavně na porozumění. Upozorňuje, že vždy záleží na cíli práce. „Děti si většinou čtou text samy a samy s ním i pracují. Kontrola pak probíhá společně. Pokud mají všichni stejný text a cíl. Pracujeme s ním různě, podle toho, co je cílem. Vždy ale zařazují otázky na porozumění textu.“ Učitelka zmiňuje i další metody – řazení dle posloupnosti, metodu I.N.S.E.R.T, hledání klíčových slov, vymýšlení nadpisu, podvojný deník nebo dokončování textu. Učitelka 5 stejně jako Učitelka 1, 2 a 3 využívá metody kritického myšlení, kdy jsou aktivní hlavně žáci.

Učitelka 1, Učitelka 3, Učitelka 4 a Učitelka 5 hledají texty nejčastěji v čítance, v knihách a na internetu. Učitelka 5 přidává ještě práci s textem z novin. Učitelka 3 zmiňuje konkrétní internetové stránky – dumy.cz, rvp.cz, nacteno.cz, zlatastuha.cz, ctenarskekluby.cz, cz.literaryframework.eu. Učitelka 1 volí texty kratšího rozsahu, někdy nechává vybírat žáky. Učitelka 4 jako jediná vztáhla práci s textem i na jazykové vyučování, do kterého si tvoří texty často sama. Tvrdí, že právě hledání textů je pro ni časově náročné. Jako jediná z respondentů uvedla, že využívá i texty naučné, které čerpá z učebnic jiných předmětů. „Toto je přesně kámen úrazu. Texty si vytvářím sama, hledám na internetu nebo využívám texty z učebnic. Když se to hodí, volím texty naučné, děti to mají rády. To se teda týká hlavně jazykového vyučování.“ I učitelka 5 občas vymýšlí vlastní texty nebo původní texty upravuje pro potřeby žáků. „Texty hledám hodně na internetu nebo v novinách či knihách. Občas vymyslím text vlastní nebo upravím text původní nebo využívám již připravené lekce.“

Učitelka 2 volí texty tak, aby dokázala naplnit preference žáků a zároveň tak, aby dodržela učební plány. „*Musím pracovat podle učebních plánů, mám tak dané žánry, které musíme probrat. Snažím se to však pojmout tak, aby to žáky bavilo. Většinou vyhledávám texty, které žáky nějakým způsobem zaujmou a budou jim blízké (moderní bajky, moderní pohádka, fantasy). Sama dávám žákům prostor, aby se vyjádřili k tomu, o čem by chtěli číst, vybereme tak téma další hodiny a žáci se pak na literaturu více těší. A já potom doma trávím hodiny s vyhledáváním knih o konspiračních teoriích.*“ Učební plány jsou však v kompetenci učitele či předmětové komise. Učitelku 1 a Učitelku 2 zajímají preference žáků a dají na jejich názor. Obě učitelky vybírají texty dle literárních žánrů.

Volba textů u Učitelky 3 závisí hlavně na obsahové stránce textu. Snaží se pracovat s texty s aktuální tematikou. Také upozorňuje na to, že je těžké vybrat text, který osloví všechny žáky. „*Volím texty, u kterých mám pocit, že by žáky mohly něčím zaujmout či je překvapit (téma aktuální pro jejich věk, případně téma kontroverzní apod.). Dále se snažím, aby jim text něco „dal“, to znamená, aby se v něm dalo objevit něco k zamyšlení, co je pro ně (nebo co je obecně) aktuální či nadčasové. Jsem si však vědoma toho, že každý žák je jiný, stejně tak i jeho zájmy a vkus, takže nelze vybrat něco, co osloví všechny.*“

Z odpovědí na otázky vztahujícím se k problematice textů a práce s nimi byly získány konkrétní zkušenosti respondentů. Všechny učitelky využívají v hodinách metody kritického myšlení. Tři z dotazovaných pracují v praxi s modelem E-U-R, kdy jedna z učitelek využívá i počáteční motivaci žáků, aby byli na práci naladěni. Učitelka 1 a Učitelka 2 zmiňují, že vybírají texty podle literárních žánrů, které se probírají v určitém ročníku. Učitelka 2 uvedla, že výběr textů závisí na učebních plánech, které by si však měla tvořit sama či ve spolupráci s kolegy. Zde vyvstává otázka funkčnosti pojetí ŠVP na dané škole. Každá učitelka zmínila několik metod, které v práci s textem využívá: myšlenkové mapy, brainstorming, čtení nahlas, samostatné čtení, práce se slovníkem, výrazné čtení, pětílístek, limeriky, dokončení, dramatizace, propojení s vlastní zkušeností, otázky, práce ve skupině, řazení dle posloupnosti, metoda I.N.S.E.R.T, hledání klíčových slov, vymýšlení nadpisu, podvojný deník. Dvě učitelky se více rozmluvily o fázi reflexe. Učitelka 1 zaměřuje ve fázi reflexe pozornost na interpretaci

pocitů a na hodnocení. Učitelka 2 a Učitelka 3 se v reflexi zaměřují na propojení žákových zkušeností a přečteného. Učitelka 3 ještě zmiňuje propojení s uměleckým ztvárněním, což by mohla být také dramatizace jako u Učitelky 1.

Čtyři respondentky odpověděly, že texty hledají v čítankách, knihách a na internetových stránkách. Dvě respondentky vymýšlejí vlastní texty. Dvě učitelky vybírají texty podle složení třídy a podle jejich zájmu. Jedna z respondentek uvedla, že texty volí tak, aby měly určitý přesah.

Druhá část otázek v této oblasti se zabývá metodami a nástroji, které respondenti využívají pro rozvoj čtenářství u žáků s dyslexií. Cílem je zjistit, zda se tyto strategie liší od používaných metod při práci s žákem bez specifických poruch a jakým způsobem se liší. Hlavní otázka tedy zněla, zda se strategie podpory čtenářství liší a následovala otázka, co funguje pro práci s žáky s dyslexií v oblasti čtení a jaké metody jsou pro práci s žáky s dyslexií nejvhodnější. V odpovědích se respondenti často opakovali. Z odpovědí vyplývá, že v oblasti čtenářství se metody neliší. Metody RWCT, které všechny respondentky používají, shledávají jako nejvhodnější pro žáky s SPU. Respondentky využívají metody pro celou třídu a následně pomáhají s výběrem knihy, individualizují text, způsob práce, hodnocení a zpětnou vazbu na základě potřeby žáka.

Učitelka 1 uvádí, že upravuje pouze pokud je to nutné. Dá žákovi možnost zkusit stejnou práci jako mají ostatní. Žák si může vybrat, na co se cítí. *„Podporuji žáky s dyslexií tím, že mám připraveno více verzí. Žák má možnost volby. Žáka častěji kontroluji, zda rozumí.“*

Učitelka 2 neodlišuje metody pro žáky bez SPU a metody pro žáky s dyslexií. Žáci s dyslexií mají více času na práci, takže stejně jako Učitelka 1 pouze individualizuje přístup, ale metody nemění. *„Metody RWCT jsou vhodné i pro žáky s dyslexií. Učí se lépe porozumět textu, v textu vyhledávat informace. Liší se to pouze tím, že potřebují více času.“*

Učitelka 3 si je vědoma, že žáci s dyslexií mívají problém s porozuměním, avšak pokud pracuje s celou třídou, nemůže vybírat pouze texty, které jsou vhodné pro žáka s dyslexií. Vybírá tedy rozmanité texty. *„Při práci s odbornějšími či obraznějšími texty kladu důraz na porozumění. Společně si vysvětlíme nebo ostatní žáci dostanou úkol navíc“*

a s žákem text projdu vícekrát nebo přichystám text zjednodušený. Pro žáky s dyslexií jsou nejlepší texty, kde převažuje vyprávění a vše se dá jednoduše představit.“

Učitelka 4: *„Ne, v tomto bodě přistupuji ke všem stejně, snad jen více pomáhám s hledáním knihy, která by samotný proces čtení mohla ulehčit.“*

Učitelka 5: *„Musím říct, že příliš ne. Moji žáci jsou již starší a zvládají vše dobře. Kromě úpravy textu žádné jiné strategie nevyužívám.“*

Metody a formy práce, které respondentky využívají při práci s žákem s dyslexií v oblasti čtení, se příliš neliší od již zmiňovaných, které využívají při práci obecně. V odpovědích se často opakovala individualizace práce pro konkrétního žáka. Respondentky také upozorňovaly, že nezáleží na tom, zda má žák diagnostikovanou dyslexii, ale může být pouze žák, který nerad čte nebo může jít o cizince, který má problém s porozuměním. Pro všechny tyto žáky je nutné individualizovat výuku. Metody, které učitelky využívají, jsou vhodné pro všechny žáky. Shrňme zde odpovědi, jakým způsobem učitelky pracují s žáky s dyslexií a co jim funguje: výběr vhodného textu, výběr dle žáka, text doplněný obrázky, práce s textem po kratších úsecích, čtení s otázkami, možnost vlastní tvorby, ilustrace, doplňování vynechaných slov do textu, domýšlení děje příběhu, vymýšlení rýmů, skupinová práce, činnostní učení. Některé z těchto metody byly uvedeny již výše jako vhodné pro rozvoj čtenářství u žáků obecně.

Učitelka 3 popisuje, jak je pro ni důležité mít hodinu podrobně připravenou. Klade velký důraz na formulaci otázek. Popisuje využití metod RWCT a modelu E-U-R. *„Je vhodné začít právě aktivitou, která jim téma textu pootevře, tudíž nejčastěji několika otázkami či brainstormingem. Pro žáky s dyslexií je také dobré, když mohou text vnímat vícekrát, takže je ideální nechat je přečíst si ho pro sebe, poté může následovat čtení nahlas. Často pro ně bývá složité rozlišit důležité a okrajové informace, takže se vyplatí zaměřit se na klíčová slova v textu, která poté přitáhnout jejich pozornost. Dobře položené otázky je poté navádí k důležitým informacím. Otázky by měly mít určitou posloupnost, aby vždy mířily od jednoduššího ke složitějšímu.“*

Další otázka zjišťovala, jakým způsobem učitelé ověřují úroveň čtení u žáků s dyslexií. V odpovědích respondentů se opakovalo, že ověřování úrovně čtení u žáků s dyslexií a u žáků bez SPU se výrazně neliší. Učitelé o problému se čtením u konkrétních

žáků vědí, a tak k nim i přistupují a na čtení se u nich zaměřují výrazněji. Některé respondentky využívají pro ověřování čtení nahlas a některé toto čtení nerady zařazují, aby žáka nestresovaly. Všechny respondentky tento způsob využívají, ale v různé míře. Učitelka 3: „*Pro posouzení techniky čtení je nejrychlejší způsob čtení nahlas, avšak se domnívám, že to není šťastný způsob. Pokud žákovi čtení nejde, vystavíme ho velmi nepříjemné situaci, obzvláště na 2. stupni.*“ Učitelka 4 a Učitelka 5 zmínily funkci speciálního pedagoga ve škole. Učitelka 4: „*Na rozvoj techniky čtení není na 2. stupni tolik času. V tomto případě mě napadá, že žáci by techniku čtení mohli trénovat při reedukaci u speciální pedagožky, ale tato péče je u nás na škole jen pro první stupeň.*“ Na otázku, jakými způsoby zjišťují úroveň čtení, se opakovaly odpovědi: otázky na porozumění textu, slovní i písemné hodnocení textu, vlastní práce žáků, prezentace knihy, shrnutí textu, vysuzování, předvídání. Tři učitelky uvedly jako nejvhodnější způsob pro posouzení techniky čtení hlasité čtení. Dvě respondentky uvedly čtenářský deník. Učitelka 2 uvedla i program pro žáky s dyslexií, který však používá při individuálních hodinách reedukace.

Respondenti také odpovídali na to, jak žáky motivují a jakým způsobem rozvíjí zájem o čtení u žáků s dyslexií. Nejčastější motivací, kterou respondenti zmiňovali, byly samotné metody a způsoby práce s textem a knihami. Z odpovědí vyplývá, že vhodnou motivací k četbě pro žáky obecně, ale i pro žáky s dyslexií, je vhodný text se zajímavým obsahem, možnost volby, diskuze o knize, prezentace knihy, úryvky knihy, vyvolávání radosti z četby, komiksové zpracování, filmové zpracování.

Učitelka 1 zdůrazňuje, že je důležitá hlavně vnitřní motivace: „*Motivace k četbě by měla být především vnitřní, vycházet ze zájmu žáka. Vnější motivace - výběr vhodných textů, možnost volby textu, tolerance i jednoduššího a věku méně odpovídajícího textu.*“

Učitelka 2 se snaží motivovat žáky vhodnými texty se zajímavým obsahem. Snaží se u žáků s dyslexií předcházet komplexům „*Tím, že se nesoustředím na rychlé tempo a techniku čtení, ale na to, co mi žák řekne o obsahu. Snažím se, aby se zapojil do diskuze, pracoval s textem a měl z toho radost. Také vybírám texty žákům blízké. U starších žáků se snažím pracovat tak, aby nebrali dyslexii jako překážku při čtení.*“

Učitelka 3 využívá k motivaci k přečtení jiná zpracování, aby nalákala k přečtení knihy.: „*Úryvky děl, komiksové zpracování, případně audioknihy a filmová zpracování, která upozorní na téma, vzájemným představováním knih mezi žáky.*“

Učitelka 4 nevyužívá odlišné motivace. Motivuje všechny žáky stejně. „*Opět, v tomto případě stejně jako ostatní děti. Když se o knihách mluví, když se jim občas něco přečte, může se podařit ve všech dětech vzbudit zájem, si knihu přečíst.*“

Učitelka 5 stejně jako Učitelka 4 nevyužívá odlišnou motivaci. „*Není to příliš potřeba. Oba žáci mají doma výborné, podporující prostředí. Ve třídě je motivuji stejně jako zbytek třídy.*“

Další otázka směřovala k tomu, zda si ve třídě povídají o knihách a o čtenářských zkušenostech. Někteří respondenti tuto otázku již nastínili v předchozích otázkách. Všechny učitelky na otázku odpověděly kladně. O čtenářských zkušenostech se s žáky nebaví pravidelně, nejčastěji v rámci čtenářských dílen. Učitelka 3 zavedla do výuky aktivitu Co teď čtu?, ve které si žáci představují knihy. „*Při první hodině jsem žákům ukázala, jak bych si prezentaci knihy představovala. Udělala jsem ze sebe knižního youtubera a knihu jsem zhodnotila. Byla to docela legrace. Žákům se to líbilo a tato aktivita je baví.*“ Učitelka 4 uvedla, že čtenářskou zkušenost promítají žáci do svých čtenářských deníků.

Poslední otázka v okruhu zabývajícím se metodami a nástroji se snažila zjistit, zda učitelům chybí něco, co by jim pro rozvíjení čtenářství u žáků s dyslexií pomohlo. Tato otázka navazuje na další oblast otázek, která se zabývá podporou učitelů. Z odpovědí vyplývá, že výrazným problémem je nedostatek času na aktivity rozvíjející čtenářství a na samotnou přípravu těchto aktivit, nedostatek informací a materiálů. Pouze jedna z učitelek zmínila chybějící školní knihovnu, kam by s žáky ráda chodila. Tato vyučující je ze stejné školy jako další dvě respondenty, které se o chybějící školní knihovně nezmínily.

Učitelka 1: „*K rozvíjení čtenářství u žáků s dyslexií mi chybí čas. Časová dotace 1 hodina literatury týdně je nedostatečná. Ideální by bylo propojování různých aktivit podporujících čtenářství i s jinými předměty. Což však znamená zase více práce při komunikaci s kolegy a náročnější příprava.*“

Učitelka 2: „Zatím jsem na nic nepřišla, ale to se časem může změnit. Možná bych se ráda zúčastnila nějakého kurzu, který by mě posunul dál.“

Učitelka 3 zmiňuje, že by ocenila vybavení školní knihovny „Větší množství zdrojů s texty a obecně materiálů, které bych mohla žákům předat. Vybavená školní knihovna, která by rovnou nabízela možnost si knihu půjčit domů. Nemám také přehled o pomůckách, které by žákům mohly usnadnit, respektive zpřístupnit čtení. Pořád bojuji zejména s malým množstvím času, ale možná je problém v tom, že si hodiny neumím efektivně rozplánovat, případně čtenářství vkládat do dalších hodin.“

Učitelka 4 se domnívá, že učitel získává nejvíce zkušeností praxí. „Ano, praxe. Myslím si, že si musím asi všechno vyzkoušet a prožít, abych mohla s žáky s dyslexií pracovat efektivněji. Rozvoj čtenářství je v dnešní době i u běžných žáků oříšek. A u žáků s dyslexií o to větší. Jelikož už jsem z fakulty dlouho a za nás se o SPU moc neučilo, tak mi chybí vzdělání pro práci s žáky s dyslexií. Asi by mi pomohl nějaký kurz.“

Učitelka 5 zmiňuje příklad z praxe, kdy chtěla využít text z Dyslektické čítanky, ale texty byly pro žáky 2. stupně jednoduché. „Byla bych ráda za tipy na stránky nebo knihy, čítanky pro starší žáky. Občas se setkám s tím, že např. v Dyslektické čítance jsou texty příliš jednoduché, určené pro mladší žáky.“

Dvě respondenty by ocenily další vzdělávání na toto téma. Dvě odpovědi se týkaly materiálů a práce s nimi. Materiály pro žáky s dyslexií považují za nedostatečné či jim chybí přehled možností, jak je využít v hodinách. Žádná učitelka nezmínila práci speciálního pedagoga, přestože ve dvou školách ze tří pracuje. Poskytnutí materiálů a metodiky pro podporu čtenářství u dyslektiků spadá do kompetencí školního speciálního pedagoga.

4.5.3 Spolupráce a podpora

Poslední oblast otázek se zaměřovala na podporu učitelů a na možnosti spolupráce, které by mohly přispět k rozvoji čtenářství u žáků s dyslexií. První otázka zjišťovala, zda učitelům někdo pomáhá a jestli konzultují svoji práci se speciálním pedagogem. Tato otázka byla rozdělena na dvě části, aby respondenti neodpovídali na první část otázky automaticky, že jim pomáhá či nepomáhá speciální pedagog.

Následující otázky se zabývaly dalšími možnostmi podpory – kurzy a školení. Poslední otázka zjišťovala, z jakým zdroji učitelé čerpají metody a strategie pro práci s žáky s dyslexií.

Učitelka 1 nespolupracuje se speciálním pedagogem, protože ho ve škole nemají. Obrací se na rodiče a kolegy. *„Při práci se žáky s dyslexií mi pomáhá doporučení PP poradny a konzultace s ostatními pedagogy a rodiči žáka k zjištění zájmů a preferencí žáka a zjištění domácího režimu učení a četby.“*

Učitelka 2 je sama speciální pedagog, ale nechává si poradit od starších kolegyně. *„Sama jsem speciální pedagog, takže v tom je určitě moje plus, jelikož s žáky s dyslexií pracuji už od prvního stupně, kde se snažíme zapracovat na nápravách a získání kladnému vztahu ke čtení.“*

Učitelka 3 spolupracuje se školními speciálními pedagogy, kteří nabízejí materiály k zapůjčení. Speciálně pedagogická péče probíhá na škole primárně na prvním stupni. *„Ano, máme školní speciální pedagožky, které nabízejí rady a také materiály, které si můžeme pro práci s dyslektickými žáky zapůjčit. Vždy hlavně na začátku práce s novým žákem. Zjišťuji, jaké má konkrétní žák potřeby, v čem mívá problémy a jak s ním dosud kolegyně pracovaly.“*

I Učitelka 4 využívá pomoci školních speciálních pedagožek. Neuvádí konkrétní podporu. Učitelka 5 se taktéž obrací na speciální pedagožky nebo na zkušenější kolegy. Učitelka 5: *„Můžu se obrátit na speciální pedagožku, ale holky toho mají hodně a věnují se více dětem na 1. stupni. Většinou potřebuji poradit s materiálem, což není problém. Ocenila bych ale větší metodickou podporu přímo v hodinách. Speciální pedagožka by měla přijít do třídy a říct mi, teď tady zařad' tohle, tohle bys dělat neměla atd. To by podle mě pomohlo.“*

Z odpovědí na první dvě otázky z této oblasti vyplývá, že nejčastější podporou pro učitele jsou zkušenější kolegové a konzultace se speciálními pedagogy. Jen jedna respondentka nevyužívá konzultace, protože tato funkce na škole není zastoupena, ale řídí se doporučením z poradny. Žádná respondentka neuvedla, že by speciální pedagog chodil do tříd či s žáky pracovat individuálně. Speciální pedagožky podporují učitele

konzultacemi v případě potřeby a žádosti ze strany vyučujícího.

Následující otázka zjišťovala, co učitele na práci s žáky s dyslexií připravilo. Odpovědi se lišily. Nejčastější odpovědí byla vlastní zkušenost a praxe. Jen Učitelka 1 uvedla, že navštívila za svoji působnost několik vzdělávacích kurzů. O absolvování kurzu Kritického myšlení se zmínila i Učitelka 4 v předešlých otázkách. Učitelka 2 a Učitelka 5 uvedly, že je připravila fakulta, kde studovaly speciální pedagogiku. Učitelka 5 však namítá, že fakulta ji připravila hlavně teoreticky. Obě potvrzují, že to berou jako velkou výhodu. Učitelka 3 si chválí práci speciálních pedagožek, které ji poskytují cenné rady. „*Fakulta dala teoretický základ, ale nejvíce pomoci jsem získala právě ze strany našich speciálních pedagožek.*“ Učitelka 4 uvedla, že vždy záleží na osobnosti učitele. „*Nejvíce vám dá stejně praxe a to, jak se k tomu postavíte. Je důležité, aby se učitel sám chtěl rozvíjet a zjišťoval si možnosti, jaké má.*“

Poslední, co bylo zjišťováno, se týkalo zdrojů. Otázka zněla: „*Z jakých zdrojů čerpáte metody a strategie pro práci s žáky s dyslexií a pro rozvoj jejich čtenářství?*“ Některé respondentky odpovídaly stroze. Některé byly velmi konkrétní. Učitelka 1 uvedla, že ji pomohly vzdělávací kurzy zaměřené na čtenářskou gramotnost a čtenářství. Učitelka 2 vyzdvihla výhodu ve studiu speciální pedagogiky: „*Ze studia, z různých publikací, které mám jako speciální pedagog přístupné.*“ Učitelka 3 opět zmiňuje spolupráci s kolegy, internet a sociální sítě: „*Články na internetu. Je také množství příruček a odborných děl, většinou si však konkrétní otázky a oblasti vyhledávám online. Přínosné jsou také tipy na různých fórech či skupinách na sociálních sítích, kde jsou danými učiteli přímo vyzkoušeny. Dále konzultacemi s kolegyněmi a speciálními pedagogy.*“ Učitelce 4 jsou zdrojem reálné zkušenosti ve třídě. Učitelka 5 uvedla stejně jako Učitelka 3 internet. Zmiňuje konkrétní stránky. „*Zejména z internetu - Logošik.cz, učitelnice.cz, Včelka, Dyslektické čítanky, popřípadě si vyrábím pomůcky sama.*“

V závěru rozhovoru byla položena otázka, zda by respondentky chtěly něco doplnit či se vyjádřit k této problematice. Tuto možnost využily tři respondentky. Zdůrazňují nutnost individuálního přístupu a motivace, která by měla být vnější a vnitřní. Učitelka 2 zdůrazňuje úlohu reedukace na prvním stupni a obtížnost zaujetí žáka druhého stupně: „*Myslím si, že by se mělo s žáky pracovat hodně na prvním stupni, jelikož*

v pubertě je u nich velmi těžké získat zájem o četbu, když jim číst nejde, a proto je to vlastně nebaví. Od první třídy bychom je měli vést k tomu, že čtení je zábava, čtením se dozvíme spoustu nových informací a zažijeme dobrodružství. Pokud si zvyknou na čtení, na druhém stupni se s nimi lépe pracuje.“ Učitelka 3 upozorňuje na individualitu každého žáka. Shrnuje velmi důležitou myšlenku, která je tak jednoduchá, a přitom se na ni často zapomíná. „*U práce s dyslektiky je důležité uvědomění, že i mezi jednotlivými žáky s dyslexií se najdou rozdíly (ať už pramení z intenzity poruchy, vlastní motivace k učení či vlivu rodinného prostředí), takže ani u skupinky dyslektických žáků nelze aplikovat naprosto jednotnou strategii, je třeba ji uzpůsobovat jednotlivcům.*“ Učitelka 4 se vrátila k otázce podpory pedagogů, kdy se zaměřila na to, co by mělo být podle ní v praxi standardní. „*Vzhledem k narůstajícímu počtu žáků se specifickými potřebami by měl stát zajišťovat informovanost, a především nějak organizovaně dbát na vzdělávání pedagogů. Více času by v osnovách mělo připadat právě na takové aktivity, jaké nabízí čtenářské dílny či RWCT apod.*“ Respondentky v závěru shrnuly tíživé body, s kterými se potýkají. Vyplývá z toho, že žáci ani učitelé na druhém stupni nedostávají takovou podporu speciálních pedagogů jako na 1. stupni. Za důležitou považují vnější i vnitřní motivaci ke čtení. Učitelka 3 uvedla, že si je vědoma toho, že záleží na mnoha faktorech, které čtenářství ovlivňují, což souvisí i s vnitřní motivací. Dále lze usuzovat, že učitelé i žáci potřebují více času na aktivity podporující čtenářství. Pro rozvoj čtenářství žáků je dle Učitelky 4 nutná systematická podpora od školy směrem k pedagogům.

Každý názor a osobní zkušenost respondentů byly přínosem pro tuto práci. Každý respondent přispěl ke sběru dat. Odpovědi respondentů se někdy shodovaly a někdy odlišovaly. Nejčastěji se shodovaly v oblasti používaných metod. To vypovídá o tom, že každý učitel ke své práci přistupuje s nejlepším vědomím udělat pro žáky maximum.

5 Zjištění v oblasti čtenářství u žáků s dyslexií

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které se zaměřovalo na zkušenosti učitelů s žáky s dyslexií, na možnosti podpory čtenářství u žáků s dyslexií a na spolupráci a podporu pedagogů v této problematice. Kapitola shrnuje a vyhodnocuje poznatky z rozhovorů a odpovídá se v ní na výzkumné otázky. Odpovědi všech respondentů vycházely z jejich praxe a zkušeností, které nabyli v průběhu svého působení na školách. Velká část respondentů zhodnotila, že se v této problematice musí stále zdokonalovat a učit.

5.1 Shrnutí a vyhodnocení dat

Rozhovory byly otevírány otázkami, které se zaměřovaly na délku praxe, aprobaci a vzdělání respondentů. Rozmanitost pedagogů byla velká. Rozhovorů se zúčastnilo pět respondentek ze tří různých základních škol. Všechny učitelky působí na 2. stupni základní školy. Jedna z respondentek působí i jako zástupce pedagoga na menší vesnické škole. Ostatní respondentky jsou z pražských škol. Dvě respondentky absolvovaly vzdělání v oboru speciální pedagogika. Z jejich odpovědí vyplývá, že vzdělání jim v práci s žáky pomohlo. Odpovědi na otázky směřující na zkušenosti s žáky s dyslexií a na metody používané pro rozvoj čtenářství se však výrazně nelišily od odpovědí respondentek, které nemají vystudovaný obor speciální pedagogika. Jedna respondentka má pedagogickou zkušenost delší než 20 let, další přesně 10 let. Pedagogické zkušenosti ostatních respondentek nepřekročily délku pěti let. Tento fakt byl poznat jen u respondentky s nejdelší praxí, která neznala označení RWCT, ale následně zjistila, že metody využívá běžně. Krátká pedagogická zkušenost byla znát u jedné respondentky, která nad svojí prací často pochybovala, avšak její odpovědi byly nejpromyšlenější. Všechny respondentky mají zkušenost s žáky s dyslexií a všechny hledají vhodné metody pro rozvoj čtenářství všech žáků.

1. V čem se ve čtenářství liší žáci s dyslexií od žáků bez specifických vzdělávacích potřeb?

Po otázkách na vzdělání a pedagogickou zkušenost následovala oblast otázek zjišťující zkušenosti učitelů s žáky s dyslexií a v čem učitelé shledávají odlišnost mezi

žáky bez SPU a žáky s dyslexií. Odpovědi se shodovaly v několika bodech. Důraz musí být kladen na individualitu žáka. Je nutné hledat vhodné přístupy k žákům, proto je důležité zajímat se o jednotlivé žáky. Jedna z respondentek uvedla, že primární je vnímat žáka jako osobnost. Poruchy učení jsou až na dalším místě. Tato myšlenka je velmi zásadní. Individuální přístup by měl být tedy ke všem žákům bez rozdílů.

Žáci s dyslexií mají problém s pomalým tempem čtení a s porozuměním textu. To je nám známo. Důležité je však to, jak se k tomu učitel postaví. Práce učitele začíná od diagnózy. Učitel by měl být k těmto nedostatkům tolerantnější a poskytovat žákovi podporu ve čtení. Úroveň čtení se odvíjí i od jiných faktorů – vnitřní motivace, podpora v rodině, intelektové schopnosti. Učitel může ovlivnit žáka vnější motivací a vhodně zvolenými postupy. Z odpovědí vyplývá, že další odlišností může být stud a postavení žáka ve třídě. Pokud ve třídě dochází k problémům vyplývajících z nedokonalosti čtení jednoho žáka, je nutné s kolektivem pracovat. Toto je problematika výrazná hlavně na 2. stupni základní školy, kdy žáci přicházejí do puberty a odlišnost se zvyrazňuje. Dalším tématem je hodnocení. Z rozhovorů vyplývá opět nutnost individuálního hodnocení žáka. Kvalitní hodnocení může být zdrojem vnější motivace. Vhodné je žáka hodnotit na základě jeho vlastního postupu.

Respondentky se shodly, že žáci s dyslexií si často vybírají jednodušší texty doplněné grafickým ztvárněním. Respondentky to považují za dobré řešení. Na základě četby jednodušších textů si žák vytváří vztah ke čtení a může se tak rozvíjet dál. Jednodušší texty se nevyklučují s dovedností pracovat s textem. Je jedno, co čte, důležité je, že čte. S tím už se dá pracovat. Dají se aplikovat metody a postupy, které čtenářství dále rozvíjí. Není vhodné hledat u žáků odlišnosti. Každý žák je nějakým způsobem odlišný a má své vlastní potřeby. Učitel by na tyto potřeby měl umět reagovat.

2. Jaké metody a nástroje používají učitelé k rozvíjení čtenářství u žáků s dyslexií?

Tato výzkumná otázka byla v celé práci stěžejní a byla také nejvíce rozpracována výše. Učitelé používají pro rozvoj čtenářství metody kritického myšlení. Tyto metody považují za vhodné pro rozvoj čtenářství u žáků s dyslexií, pokud jsou uzpůsobeny podmínky. Těmito podmínkami jsou trpělivý přístup, delší čas, kontrola porozumění a častější zpětná vazba. Respondenti se shodují na tom, že je nejvhodnější, aby žáci byli

aktivní. Činnostní učení žáka připravuje na život. Žák si hodinu pouze neodsedí, ale musí projevit svoji aktivitu. Učitelé by se měli zajímat o preference žáků a dle toho vybírat vhodné texty, popřípadě nechat vybrat texty přímo žákem. Učitelé by měli dokázat posoudit, co je pro žáky atraktivní a vtipné. To nejlépe funguje v dílnách čtení, které všechny učitelky využívají. Tuto formu práce s textem nevyužívají příliš často, ale vidí v ní velký potenciál. Při čtenářských dílnách si žáci přinesou vlastní knihu, část hodiny potichu čtou a následně plní úkoly, které vycházejí z kritického myšlení. Vedle čtenářských dílen mohou probíhat čtenářské lekce, kdy žáci pracují se stejným textem.

Respondenti považují za vhodnou metodu prezentaci čteného. Žáci se navzájem inspirují a motivují k dalšímu čtení. Projevují vlastní názor, rozvíjí mluvený projev a mohou doporučit četbu ostatním. Jedna z učitelek uvádí, že má ve třídě knihovnu z kartonu a žáci si zapisují knihy, které přečetli. To může žáky také motivovat. Dvě respondentky zmínily, že využívají čtenářské besedy a návštěvy knihoven.

Co se týče konkrétních metod, které respondentky považují, buď v rámci čtenářských dílen, čtenářských lekcí, nebo při práci na základě žánrů, za vhodné, jsou to právě metody vycházející z kritického myšlení. Několik respondentek uvedlo, že struktura vyučovací hodiny se řídí modelem E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe) nebo rozfázování na před čtením, během čtení, po čtení. Na začátku hodiny využívají navození atmosféry – brainstorming, myšlenková mapa, obrázky, spojování se situací, filmová ukázka atd. Nejčastější zmiňovanou metodou je kladení otázek. Mezi další využívané metody při práci s textem patří předvídání, pětílístek, I.N.S.E.R.T, klíčová slova, volba nadpisu, dokončování příběhu, přetváření příběhu, podvojný deník, dramatizace, propojování textu s obrazem (komiks). Některé metody lze aplikovat v různých formách – skupinová práce, skládkové učení, samostatná práce, práce ve dvojicích, sněhová koule.

Zajímavé zjištění je, že jen jedna respondentka využívá čtenářské deníky. Všechny učitelky by rády využívaly formu čtenářských dílen častěji, ale lámou si hlavu nad plněním obsahu vzdělávání. ŠVP by si však učitelé měli tvořit sami. V RVP je obsah velmi obecný, např. „*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a*

jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla“ (RVP, 2017). Tento výstup z RVP se shoduje spíše s obsahem hodin, kde probíhá přemýšlení nad textem.

Učitelé nejčastěji čerpají z internetu, čítanek, knih, novin, někdy texty tvoří sami. Dvě učitelky uvedly, že by se jim líbil ucelený soubor textů, který by byl tvořen různými texty a ony by vybíraly dle úrovně a obsahu. Nejvhodnější by byla pro učitele i žáky školní knihovna, kde by si žáci knihu mohli rovnou půjčit. Čtenářské dílny by mohly probíhat přímo ve školní knihovně, kde by byl větší prostor pro práci v kruhu a na žáky by prostředí působilo inspirativněji než běžná třída.

V rozhovoru bylo nutné připomínat i žáky s dyslexií. Učitelky nezařazují žádné speciální metody, které by byly vhodné pouze pro žáky s dyslexií. Za nejvhodnější považují metody RWCT, které jsou zmíněné výše. Respondentky přistupují k žákům s dyslexií více individuálně. Poskytují jim podporu, pokud je to nutné. Na 2. stupni se učitelé setkává často s tím, že žák podporu odmítá a nechce se od spolužáků nijak odlišovat. Jedna učitelka to řeší častými kooperativními úkoly, kdy musí žáci spolupracovat. Žák s dyslexií potřebuje větší podporu ve výběru knihy do čtenářské dílny, popřípadě úpravu textu, více času nebo pomoc při porozumění. K tomu není však nutné měnit metody práce. Stačí práci individualizovat a zajímat se o možnosti žáků, nejen žáků s dyslexií, ale všech žáků. Problém s výběrem knihy či s porozuměním nemusí mít pouze žák s dyslexií, ale může se to stát kterémukoli žákovi.

3. Jak využívají učitelé speciálně pedagogickou či jinou podporu ve vztahu k rozvoji čtenářství u žáků s dyslexií?

Speciálně pedagogická podpora funguje na dvou pražských školách, na malé škole se učitelka opírá o doporučení z PPP. Vedle podpory speciálních pedagožek zmiňovaly učitelky rady zkušených kolegyň, některé se obrací na rodiče. Jedna z učitelek uvedla, že cenné rady lze najít i na sociálních sítích v různých skupinách. Speciálně pedagogická podpora je na 2. stupni znatelně menší než na 1. stupni. Z odpovědí vyplývá, že čtení na 2. stupni není ze strany speciálních pedagogů podporováno. Skupinové reedukace probíhají pouze na 1. stupni. Žádná učitelka neuvedla konkrétní podporu speciálních pedagogů. Speciální pedagog nechodí do třídy. Probíhají pouze konzultace po domluvě ze strany učitele. Učitelé mají možnost využít odborné publikace a materiály pro žáky

s dyslexií, které se však nehodí pro práci s celou třídou. Z reakcí respondentek se dá usoudit, že podpora čtenářství zůstává hlavně na nich. Míra podpory se často liší v souvislosti na přístupu vyučujícího. Všechny respondentky patří mezi učitele, kteří jsou ochotni se dále vzdělávat. Jedna z respondentek dokonce uvažovala o tom, že by další vzdělání pedagogů mělo být povinné.

5.2 Diskuze

V této kapitole bude pozornost zaměřena na porovnání výsledků výzkumného šetření s odbornými zdroji, které se zabývají podporou čtenářství u žáků s dyslexií. Ke komparaci bylo vybráno několik článků.

Speciální pedagožka Olga Zelinková (2010) uvádí, že pokud u žáků s dyslexií reedukace nefunguje, lze přejít ke kompenzaci. Tím se tato diplomová práce zabývá v teoretické části. „*Učíme s poruchou žít*“ (Zelinková, 2010, online). Za nejobtížnější fázi čtenářství považuje autorka právě čtení s porozuměním. Zmiňuje, že porozumění ovlivňuje také grafická stránka textu. Na tuto skutečnost respondentky neupozorňovaly, avšak zmínily, že si žáci vybírají texty s obrázky a s větším písmem. Zelinková doporučuje konkrétní texty pro práci se slabšími čtenáři na 2. stupni: počítačový program Soví čítanka, Čtení mě baví I., Čtení mě baví II.

Přední český dětský psycholog Václav Mertin (2011) klade důraz, stejně jako naše respondentky, na to, aby se nepřeceňovala diagnóza. Diagnóza by neměla sloužit k označení žáka za dyslektika, ale měla by pomoci učitelovi volit vhodné přístupy. „*Vývoj ve světě i připravované inovace tradičních klasifikačních systémů naznačují, že bude posílen důraz právě na symptomy (špatně čte), ze kterých může vycházet pomoc. Tradiční diagnostické kategorie (např. dyslexie) ustupují do pozadí jako nepříliš funkční*“ (Mertin, 2011, online). V tomto článku dochází ke shodě v tvrzení, že špatné čtení se netýká pouze žáků s dyslexií. S tím souhlasí i respondentky. „*Důležitá jsou opatření vedoucí k prevenci nečtenářství a k nápravě potíží ve čtení*“ (Mertin, 2011, online). Mertin také doporučuje zvýšit počet hodin, ve kterých bude věnována pozornost čtení. Bez čtení samotného nelze tvořit vztah ke čtení. Také však tvrdí, že učitelé dělají spoustu věcí špatně, žákům čtení zneprůjemňují. To se neshoduje s výzkumným šetřením, kdy se učitelky snaží o podporu čtenářství různými způsoby a jsou ochotny se v této práci zdokonalovat. Mertin píše, že

učitelé oslabují čtenářství u žáků tím, že si texty sami nemohou vybrat. To výsledky z výzkumného šetření vyvrací. Respondentky uvedly, že žákům nechávají prostor pro volbu textů, hlavně v rámci dílen čtení, které považují za nejvhodnější přístup.

Z článku od Kratochvílové (2010) vyplývá, že čtenářská gramotnost žáků se zhoršuje a žáky s problémem ve čtení zanedbáváme. Stejně jako Mertin a výzkumné šetření této práce upozorňuje na problém diagnostiky dyslexie. *„Značný počet diagnostikovaných jedinců není nic špatného, naším hlavním cílem však je, aby se tyto děti naučily správně číst a kriticky přemýšlet“* (Kratochvílová, 2010, online). V článku píše, že učitelé na rozvoj čtenářství u žáků s dyslexií rezignovali. To se neslučuje se závěry výzkumného šetření této diplomové práce. Autorka doporučuje metodu předčítání a využívání audionahrávek. Doporučuje stejné strategie, které uváděly naše učitelky: předvídání pomocí obrázků, titulů nebo klíčových pojmů, kladení otázek, kritické čtení, tvořivé čtení. Tyto metody byly zmíněny v odpovědích respondentů. Autorka klade důraz na školní knihovny, kterým nebyla ve výzkumném šetření věnována velká pozornost, ale jedna respondentka uvedla, že na škole ji velmi chybí. O vytvoření knihovny se učitelka snaží více než rok, ale není to prostorově možné. *„Přitom školní knihovny sehrávají důležitou roli ve vzdělávání jak běžných, tak i sociálně slabých žáků a žáků s poruchami učení“* (Kratochvílová, 2010, online).

Dalším příspěvek, který se zaměřuje na vhodné metody pro rozvoj čtení, je od Ivany Procházkové (2006). V textu autorka zmiňuje, že nejhůře jsou na tom žáci s propojováním čtenářského zážitku se svými vlastními zkušenostmi. Tuto metodu zmínily dvě respondentky. Poznatky v oblasti přemíry učiva vidí jako problém autorka příspěvku, tak i oslovené učitelky. Tomuto problému by však měly předcházet sami učitelé tvorbou ŠVP. Z výzkumného šetření nevyplývá, že by učitelé na 2. stupni základní školy po žácích požadovali literárně teoretické a historické znalosti, jak je uvedeno v textu. Učitelé vnímají čítanku jako inspiraci a možnost, kterou mohou, ale nemusí použít. Z textu vyplývá doporučení, aby byla omezena výuka gramatiky a bylo věnováno více času rozvoji čtení. *„V rámci literární výchovy se žáci učí zpaměti seznamy děl a jejich autorů, aniž by díla četli“* (Procházková, 2006, online). S tímto tvrzením není možné souhlasit. Z výzkumu vyplývá, že to po žácích nikdo nechce. Pokud posoudíme odpovědi respondentů lze tento článek považovat za zastaralý. Neztotožňujeme se ani

s tvrzením, že učitelé nevedou žáky ke čtení celých knih. Všechny respondentky pracují se čtenářskou dílnou. Žádná z učitelek neuvedla, že by používala frontální výuku a výklad při hodinách literatury. Z porovnání tohoto článku a výzkumného šetření lze vysoudit, že za několik let se práce učitelů velmi zlepšila. Učitelé se zaměřují na aktivní práci žáků. Autorka se shoduje s výsledkem výzkumného šetření v používání inovativních metod. Autorka doporučuje motivovat žáky ke čtení, zaujmout žáky výběrem textu, pracovat s příběhem. S tímto výrokem autorky souhlasíme: „*V dnešní situaci, která dává značnou volnost učitelům v tom, jakým způsobem budou své žáky vyučovat, je výchova žáků k aktivnímu a motivovanému čtenářství jistě jedním z možných a klíčových způsobů, kterým lze zvyšovat úroveň jejich čtenářské gramotnosti*“ (Procházková, 2006, online). Učitelé by se tedy neměli bát zařazovat dílny čtení a metody kritického myšlení mnohem častěji. Nevýrazněji se článek shoduje v důležitosti dalšího vzdělávání pedagogů. Autorka i respondentky to považují za jednu z hlavních cest k rozvoji čtenářství. „*Vzdělávání učitelů lze proto při snahách o zlepšení výsledků našich žáků považovat za klíčový moment*“ (Procházková, 2006, online). Autorka zmiňuje právě kurz RWCT nebo Začít spolu. Klíčové je v této oblasti to, že po absolvování kurzu je učitel schopen konkretizovat RVP. Na tento problém jsme v práci narazili několikrát.

Případová studie (2007), která se zabývá obecnou podporou žáků s dyslexií, shrnuje doporučení pro učitele, jakými způsoby mohou žáky podpořit. Studie byla zaměřena na žáka v pubescentním věku. Jak již bylo zmíněno, velký vliv má učitel. Učitel musí žáky poznat a zabývat se jejich potřebami. Ze studie vyplývá, že žáky podporují pozitivní zážitky a zkušenosti a mohou mu pomoci v lepších výkonech. S tím lze propojit pozitivní motivaci a nutnost zažít úspěch, o čemž respondentky také mluvily. Studie klade důraz na rozvoj sebeúcty a soběstačnosti žáků. Autoři článku poskytují doporučení pro práci s žákem s dyslexií: partnerství školy, rodiny a odborníků, vzdělávání pedagogů, systematická kontrola vhodných postupů, sebehodnocení žáků, systematický přístup a podpora žáků s dyslexií, naučit žáky pracovat s metakognicí, zapojování žáků do společných projektů, podporovat vztah ke čtení a psaní, podporovat sebevědomí žáků, poskytovat kritéria a cíle. Tato doporučení jsou velmi obecná. Jsou aplikovatelná pro přístup ke všem žákům. Pro žáky s dyslexií se jako nejvhodnější jeví tato konkrétní doporučení: rozvíjet gramotnost pomocí klíčových slov, analyzování slovní zásoby,

tvorba vlastního slovníku, předávání zkušeností. S těmito podpůrnými opatřeními pracují i respondentky. Nezmiňují možnost tvorby vlastního slovníku. Autoři článku doporučují založení skupin pro žáky s dyslexií, kde by si žáci předávali své zkušenosti. Toto opatření by mohlo mít na 2. stupni základní školy úspěch, protože již několikrát bylo zmíněno, že žáci s dyslexií mají různé potřeby a jejich možnosti jsou také velmi individuální. V tomto případě by se navzájem mohli inspirovat a zjistit, jaké strategie jim fungují.

K diskuzi byl využit další zahraniční zdroj. Článek podává rady učitelům i rodičům, jak s žáky s dyslexií pracovat a jak je podpořit. Hodge (2000) zmiňuje nutnost podpořit u žáků sebedůvěru, nechat žáka vybrat knihu podle jeho uvážení. To se ztotožňuje s výpověďmi našich respondentů. Autor článku vyzývá učitele, aby po žácích nepožadovali čtení nahlas. To však některé respondentky dělají. Popřípadě doporučuje, aby učitel žáka upozornil na to, že bude číst nahlas a doma se na to připravil.

Výsledky šetření lze porovnat také s prací Knebel [cit. 09.07.2020], která zjistila u svého syna dyslexii. Po několika letech napsala také knihu pro děti s dyslexií. Autorka článku vnímá čtenářství velmi pozitivně, věří, že každé dítě si čtení může zamilovat, jen je důležité poskytnout jim vhodné texty. Knebel stejně jako respondentky upozorňuje na to, že každý žák s dyslexií je jiný a je nutné s tím počítat, proto bychom měli žáka nejprve poznat. V článku shrnuje doporučení do pěti strategií, jak dítěti s dyslexií při čtení pomoci. Doporučení se shodují s odpověďmi respondentek, avšak některá jsou nová. Knebel stejně jako respondentky vidí důležitost v motivaci žáka. Učitel by měl poskytnout knihy k výběru, postupovat od jednodušších textů ke složitějším. Žáci s dyslexií musí zažít úspěch při čtení, jinak si ke čtení nenajdou cestu. Upozorňuje také na to, že žáci potřebují více času. Respondentky nezmínily, že by poskytovaly žákům s dyslexií prostor na odpočinek. Autorka ještě přidává doporučení, aby učitelé vedli žáky ke čtení i doma s blízkými. Prostředí domova je pro žáka mnohem příjemnější.

5.3 Doporučení pro praxi

Tato kapitola shrne doporučení pro praxi. Doporučení mohou využít především učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy, ale také učitelé 1. stupně, učitelé středních škol, asistenti pedagoga nebo speciální pedagogové. Některá doporučení mohou sloužit jako podnět pro možnosti zlepšení pro ředitele škol. Doporučení vyplývají

z poznatků, které byly získány na základě výzkumného šetření a z teoretické části této diplomové práce.

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé na 2. stupni nevnímají odlišnost žáků s dyslexií jako velkou překážku ve vzdělávání. S žáky s dyslexií dokáží pracovat a bez větších problémů je zapojit do všech aktivit. Schopnost vytvořit u žáků vztah ke čtení závisí na více faktorech, nejen na tom, zda má žák dyslexii. Respondentky se shodly na několika zásadních faktorech: rodinné prostředí, intelektové schopnosti a vnitřní motivace. Tyto faktory často sehrávají větší roli než SPU. Specifika při práci s žákem s dyslexií shledávají v pomalejším tempu čtení a horším porozumění. Všechny učitelky jsou si vědomy, že je nutné k žákům přistupovat individuálně, a to nejen k žákům s dyslexií. Z výzkumu vyplývá, že učitelky žákům s dyslexií poskytují podporu, pokud je potřebná. Snaží se najít způsoby, jak žáky podpořit. Žáky podporují pozitivním hodnocením, kladením otázek k ověření pochopení, poskytnutím delšího času. Žákům umožňují vybrat si texty dle vlastních preferencí, to se týká hlavně čtenářských dílen. Učitelé jsou si jisti, že je lepší, aby žáci četli jednodušší texty a vytvořili si tak vztah ke čtení, než aby byli odrazováni složitostí textů.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé považují za nejvhodnější způsob podpory žáků s dyslexií metody kritického myšlení, čtenářské dílny s propojením individuálního přístupu. Tento způsob podpory je vhodný pro všechny žáky. Učitelé považují za efektivní, když žáci pracují s textem, který je jim blízký a baví je. Proto některé učitelky nechávají výběr textů na žácích. To se hodí hlavně do čtenářských dílen, ale diskuze o textech probíhá pravidelně, takže si učitelky odnášejí informace o tom, co žáky zaujalo a mohou tyto informace později použít. Cílem prezentací vlastní četby je, aby žáci dokázali formulovat vlastní názor a rozvíjeli mluvené slovo. Respondenti preferují aktivity, kdy je kladen důraz na činnosti žáků. Některé učitelky považují za důležité pro rozvoj čtenářství navštěvování knihoven, kde probíhají čtenářské lekce na různá témata. Pro rozvoj čtenářství je základ práce s textem. Zdrojem textů bývá nejčastěji kniha, internet, čítanka nebo noviny. Učitelé by ocenili soubor takových textů.

Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé považují čtenářské dílny za velmi podstatnou formu, která podporuje čtenářství a čtenářskou gramotnost, ale některé

respondentky zařazují dílny jen jako doplňkovou aktivitu. Některé učitelky projevíly obavy z nedostatku času a rozložení veškerého učiva. Zde narážíme na problém neznalosti systému, protože učitelé by měli být schopni konkretizovat výstupy v RVP. Z výzkumu vyplývá, že učitelé na školách přebírají ŠVP tak, jak je.

Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé v rozvoji čtenářství nejsou dostatečně systémově podporováni. Jedna z učitelek uvedla, že ve škole postrádá knihovnu. Další zjištění se týkalo speciálně pedagogické podpory. Na 2. stupni není dostatečná, speciální pedagogové nenavštěvují třídy. Poskytují pouze konzultace. Hlavním zdrojem podpory jsou pro pedagogy starší a zkušenější kolegové. Jedna z učitelek uvedla zajímavou webovou stránku: cz.literaryframework.eu, která pracuje s rozvojem čtenářství u starších žáků. Jsou zde popsány možnosti práce s textem a doporučení vhodných literárních děl v dané úrovni.

Úroveň poskytované podpory čtenářství žákům je závislá na osobnosti učitele. Je zásadní, aby učitel měl svoji práci rád a dělal ji s chutí. S tím souvisí i další vzdělávání pedagogů, které je přispívá k používání efektivních metod a aplikace odbornosti.

Dalším podnětem, který vyplynul z odpovědí respondentů, je, že učitelé nevidí problém ve zvyšujícím se počtu žáků se specifickými poruchami. Na otázku, co by jim pomohlo pro zkvalitnění podpory, se opakovalo, že by ocenili menší počet žáků ve třídě. Věříme, že s uvedenými počty kolem 26 žáků je velmi náročné přístupy individualizovat dle potřeb žáků. Z tohoto závěru vyplývá, že učitelé by měli být metodicky a odborně podporováni. Vhodné by bylo zapojovat více skupinových aktivit. Na učitele je kladena velká míra zodpovědnosti a učitelská profese je velmi náročná. Učitel by se měl seznamovat s prvky duševní hygieny, aby nedocházelo k vyhoření, které může negativně působit i na žáky.

Při podpoře žáků s dyslexií je nutné přistupovat ke každému žákovi jako k individualitě. Dyslexie je jen jedna z mnoha jeho charakteristik. Diagnóza dyslexie nám má pouze pomoci k volení vhodných strategií. Z pohledu učitele je důležité snažit se porozumět žákovi a jeho potřebám.

Závěr

Diplomová práce se věnuje způsobům rozvoje čtenářství u žáků s dyslexií na 2. stupni základních škol z pohledu učitelů. Cílem diplomové práce bylo zprostředkovat zkušenosti učitelů a zjistit, jakými způsoby učitelé podporují žáky s dyslexií v rozvoji čtenářství. Výzkum proběhl formou strukturované rozhovoru. Výzkumná část zjišťovala, jak učitelé druhého stupně podporují žáky s dyslexií ke čtenářství. Do výzkumného šetření bylo zapojeno pět učitelek českého jazyka na 2. stupni, které mají zkušenosti s žáky s dyslexií. Byly stanoveny tři výzkumné otázky, které se zaměřovaly na zkušenosti učitelů s žáky s dyslexií, na metody a strategie, které pro rozvoj čtenářství používají a na možnosti spolupráce a podpory pedagogů. Všichni respondenti si uvědomují důležitost individuálního přístupu k žákům a snaží se jim dát potřebnou podporu. Výzkumná část obsahuje podrobný výpis přístupů a metod, které učitelé pro rozvoj čtenářství používají.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé neodlišují metody pro žáky s dyslexií. Pro rozvoj čtenářství obecně považují za nejvhodnější zařazování čtenářských dílen, které však nezařazují příliš často, i přestože v nic vidí velký význam. Nejčastějším zmiňovaným důvodem je nízká časová dotace a velké množství učiva. Tato obava však vyplývá z neznalosti školského systému, kdy je učitelům dán velký prostor vlastní působnosti v tvorbě vzdělávacího obsahu. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že metody kritického myšlení považují učitelky za nejlepší pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti obecně. Při propojení těchto metod s individuálním přístupem k žákům s dyslexií dochází k efektivní podpoře čtenářství. Individualita spočívá v tom, že každý žák je jiný, a tak by k němu měl přistupovat i učitel.

Jedním z hlavních úkolů učitele českého jazyka na 2. stupni základní školy je právě rozvíjet a podporovat vztah k českému jazyku prostřednictvím četby. Učitel musí respektovat rámcový vzdělávací program, ten je však velmi obecný. Vyhledávat informace, reprodukovat text, rozlišovat základní literární druhy a žánry, formulovat dojmy z četby, to jsou výstupy v RVP. Všechny výstupy z RVP lze aplikovat do čtenářských dílen. Bohužel se na školách stále pracuje s nefunkčními ŠVP, které by měly být v kompetenci učitelů, ale z výzkumu vyplývá, že to tak není. Ideálně by mělo docházet k propojování jazykové, komunikační a literární výchovy. Nejdůležitější je

práce s textem, s kterým se dá pracovat ve všech oblastech. V jazykových hodinách se dá skvěle použít text, který vytvořili žáci při hodině slohu. Hodinu by učitel měl rozvrhnout podle modelu E-U-R. V počátku hodiny by měl žáky motivovat, zařadit aktivitu před čtením, během čtení a následně reflektovat text po čtení. V tomto modelu se dají využít všechny metody kritického myšlení.

Práce poskytuje doporučení pro učitele českého jazyka na 2. stupni. V teoretické části se čtenář dozví podrobnou charakteristiku dyslexie, její specifika, diagnostiku a způsoby práce s žákem s dyslexií. Dále se teoretická část zabývá čtenářstvím a následně propojuje čtenářství s dyslexií. Ve výzkumné části hledá možnosti, jak lze žáky s dyslexií podporovat ve čtení, jaké metody a strategie volí respondenti. Vedle toho práce nachází spoustu úskalí, která jsou pro učitele zásadní. Proto je také věnována pozornost podpoře učitelů v oblasti rozvoje čtenářství u žáků s dyslexií a jejich možnostem při řešení problémů.

Na každého jedince v životě působí určité faktory, které osobnost člověka utvářejí a ovlivňují. Některé faktory mohou být pro rozvoj jedince negativní a některé pozitivní. Pro pomáhající profese je pak zakázkou hledat možnosti, které jedinci mohou pomoci překonat působení těchto rizik. Osoba s dyslexií může prožít plnohodnotný život a naplno se socializovat. K tomu, aby mohla žít šťastný život přispívá podpora učitelů, rodiny, ale i jeho vlastní iniciativa a složky jeho osobnost.

Seznam použitých informačních zdrojů

CARAVOLAS, Markéta a Jan VOLÍN (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ: teoretická příručka testu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 80-86856-06-2.

Čtenářské kluby [online]. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/projekt/sknihouposkole_final.pdf

Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association. *International Dyslexia Association - ...until everyone can read!* [online]. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

DOLEŽALOVÁ, Jana (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.

FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3143-7.

GAVORA, Peter (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na I. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, ISBN 80-736-7040-2.

HODGE, Patricia, (2000). *A Dyslexic Child in the Classroom – Dyslexia the Gift. Information and Help for Dyslexia*. [online]. DDAI 1995 [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.dyslexia.com/about-dyslexia/understanding-dyslexia/guide-for-classroom-teachers/>

CHALOUPKA, Otakar (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

JOŠT, Jiří (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2008). *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.

KNEBEL, Cigdem, Dyslexia reading strategies for students. Touch-type Read and Spell (TTRS) | *readandspell.com* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://www.readandspell.com/dyslexia-reading-strategies>

KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. (březen 2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. [online]. [Cit. 25.05.2020] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie, (2010). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-a-dyslekticti-zaci>

KREJČOVÁ, Lenka (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

LONG, Louise, Sean MACBLAIN a Martin MACBLAIN. Supporting Students with Dyslexia at the Secondary Level: An Emotional Model of Literacy. *Journal of Adolescent* [online]. 2007, **51**(2), 124 [cit. 2020-07-16]. DOI: 10.1598/JAAL.51.2.4. ISSN 10813004.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk (1993). *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšř. vyd. Praha: H & H. ISBN 80-85467-56-9.

MERTIN, Václav, (2011). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-tipy/dyslekticke-zaky-musime-ucit-cist>

Ministerstvo školství a tělovýchovy. Investice do dalšího vzdělávání, Vzdělávání pro konkurenceschopnost, (2012). [online]. [cit. 25.05.2020]. Dostupné z: <http://www.cteme.eu/index.php?link=22>

POKORNÁ, Věra, (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana, (2006). *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>

RVP pro základní vzdělávání (2017). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 09.07.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina (2011). *Kritické myšlení, z.s.* [online]. [cit. 09.06.2020].

Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL41_web.pdf

ŠLAPAL, Miloš (2007). *Kritické myšlení, z.s.* [online]. [cit. 09.06.2020]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.

ZELINKOVÁ, Olga (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie,*

dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga (2010). *Reedukace dyslexie s využitím posledních výzkumů*. *Logopetko* [online]. [cit.09.06.2020]. Dostupné z: <http://www.logopetko.sk/archiv/uskutocneneprednasky/3-klin-logop-dni/prednaky/162-zelinkova-o-praha-reedukace-dyslexie-s-vyuitim-poslednich-vyzkum.html#3>

Seznam příloh

Příloha č. 1

Základní struktura rozhovoru

I. Respondent

Jak dlouho učíte?

Jak dlouho působíte na této škole?

Jaké je vaše vzdělání? Máte aprobační na vyučovaný předmět?

Máte zkušenost s žáky s dyslexií? Jak dlouhá je vaše zkušenost?

II. Zkušenosti s žáky s dyslexií

Kde shledáváte největší specifika práce s žáky s dyslexií?

Jaká je vaše zkušenost se žáky s dyslexií v oblasti čtenářství?

Jaká je úroveň čtenářských dovedností žáků s dyslexií?

Jaké knihy si žáci s dyslexií vybírají (preferují)?

Co považujete za největší překážky v osvojování čtenářských dovedností u žáků s dyslexií?

III. Metody a nástroje

Diferenciuje výuku podle potřeb žáků? A jak konkrétně?

Jakým způsobem rozvíjíte u žáků čtenářství? Jaké strategie a metody využíváte pro rozvoj čtenářství u žáků obecně?

Nyní se zeptám na pár otázek, které souvisí s obecnými metodami podporující čtenářství.

Slyšeli jste o metodách RWCT?

Využíváte metody RWCT?

Jak v hodinách pracujete s textem? Kde hledáte texty? Jaké texty volíte?

Pracujete s konceptem čtenářských dílen? Pokud ano, co na nich považujete za přínosné. Pokud ne, proč je nevyužíváte.

Liší se nějak strategie podpory čtenářství pro žáky s dyslexií od strategií, které využíváte pro podporu čtenářství u žáků bez specifických poruch učení?

Co Vám funguje při práci s žáky s dyslexií v oblasti čtení? Jaké metody jsou podle Vás pro žáky s dyslexií nejvhodnější?

Jak zjišťujete úroveň čtení u žáků s dyslexií?

Jakým způsobem rozvíjíte zájem o čtení u žáků s dyslexií? Jak je ke čtení motivujete?

Povídáte si o knihách a o čtenářských zkušenostech?

Chybí Vám něco k tomu, abyste mohla rozvíjet čtenářství žáků s dyslexií?

IV. Spolupráce a podpora

Pomáhá Vám někdo při práci s těmito žáky? Máte se na koho obrátit v případě, že potřebujete pomoci?

Využíváte pro práci s žáky s dyslexií konzultaci se speciálním pedagogem?

Připravila Vás na práci s žáky s dyslexií fakulta, kurz nebo nějaké školení?

Z jakých zdrojů čerpáte metody a strategie pro práci s žáky s dyslexií a pro rozvoj jejich čtenářství?

Napadá Vás k této problematice ještě něco, co byste chtěl sdělit?

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru

I. Respondent

Jak dlouho učíte?

Čtvrtým rokem.

Jak dlouho působíte na této škole?

Také čtvrtým rokem.

Jaké je vaše vzdělání? Máte aprobaci na vyučovaný předmět?

Ano, mám probaci ČJ a AJ pro 2. stupeň ZŠ.

Máte zkušenost s žáky s dyslexií? Jak dlouhá je vaše zkušenost?

Žáků s dyslexií jsem vždy měla 4 nebo 5 ve třídě, taktéž s nimi mám zkušenost teprve čtvrtým rokem.

II. Zkušenosti s žáky s dyslexií

Kde shledáváte největší specifika práce s žáky s dyslexií?

Obecně se jejich specifika zakládají hlavně na tom, že už při zadávání práce a vysvětlování postupu musí mít učitel na paměti, že ne vždy žák hned napoprvé pochopí i poměrně jednoduchý, z pohledu ostatních, pokyn. Je tedy třeba neustále ověřovat a případně dále vysvětlovat... Tím myslím názorněji, na příkladech. Dále je nutno přistupovat k nim s větší tolerancí, co se týče jejich vlastní práce a vlastního projevu. Neměl by na ně být vyvíjen tlak, když mluví nebo píšou, na vše by měli mít dostatek času. Klíčové je také hodnocení jejich práce, a to vždy v porovnání s jejich ostatními výkony, ne výkony ostatních spolužáků.

Jaká je vaše zkušenost se žáky s dyslexií v oblasti čtenářství?

V oblasti čtenářství mívají menší až rozsáhlé nedostatky a obtíže. Zatím se zdá, že ke čtenářství obecně nemají dobrý vztah, neobjevila jsem mezi nimi vášnivé čtenáře. Naopak čtení berou často jako povinnost.

Jaká je úroveň čtenářských dovedností žáků s dyslexií?

Nelze to říct obecně o všech, ale často bývá oslabena už technika čtení. Nemají ji úplně zautomatizovanou, takže při čtení se musí soustředit na to, jak čtou, aniž by mohli věnovat pozornost sdělení v textu. S tím souvisí také rychlost čtení a množství textu, které je žák schopen vnímat, tím pádem jeho unavitelnost při čtení. Jeden ze žáků s dyslexií čte dobře nahlas, nedělá mu potíže intonace, tempo má přiměřené a v úkolech na porozumění textu mívá poměrně dobré výsledky. Naopak jeho spolužák čte velmi kostrbatě, intonaci nemá pravidelnou a četbu zvládá jen chvíli. Poté čte čím dál více potichu a skoro bez členění vět. S porozuměním textu má velké potíže.

Jaké knihy si žáci s dyslexií vybírají (preferují)?

Často knihy, které jsou menšího rozsahu. Zároveň se stává, že sahají po knihách, které jsou určeny dětem nižšího věku.

Co považujete za největší překážky v osvojování čtenářských dovedností u žáků s dyslexií?

Pomalejší tempo čtení a oslabenou schopnost vnímat slova a věty (jako text) i s jejich významem (ne jako pouhý sled písmen a slov).

III. Metody a nástroje

Diferenciuje výuku podle potřeb žáků? A jak konkrétně?

Snažím se, ale ještě nemám zvládnuté strategie, jak diferenciovat. U žáků s dyslexií však dle potřeby zkracuji rozsah práce, nevyvolávám je k přednesům a četbě nahlas, když vím, že jim to působí úzkost. Dále nechávám ostatní žáky pracovat na dalších cvičeních a žáci s IVP mají delší čas na práci, při tom se jim více věnuji, ověřuji pochopení, táži se na potíže.

Jakým způsobem rozvíjíte u žáků čtenářství? Jaké strategie a metody využíváte pro rozvoj čtenářství u žáků obecně?

Četba úryvků, které by je mohly zaujmout. Sdílení čtenářských zážitků ve skupině (respektive ve třídě – aktivita Co teď čtu? – žáci povídají o knize, kterou přečetli / mají rozečtenou, čtenářská dílna). Práce s úryvky, kdy poté otázky směřují žáky k jejich vlastnímu životnímu prožitku, vnímání světa, každodenní realitě apod.

Nyní se zeptám na pár otázek, které souvisí s obecnými metodami podporující čtenářství.

Slyšeli jste o metodách RWCT?

Ano, v didaktice literatury jsme s nimi pracovali na vysoké škole.

Využíváte metody RWCT?

Využívám jejich prvky.

Jak v hodinách pracujete s textem? Kde hledáte texty? Jaké texty volíte?

Většinou na začátku využívám brainstorming, kdy žáci mají říci něco k tématu, formě či autorovi. Společně si text přečteme. Pokud není příliš rozsáhlý, čtou si jej nejdříve pro sebe potichu, poté většinou čteme i nahlas. Po přečtení následuje práce s otázkami (často ve skupinách). Zajímavé je také propojit prožitek ze čtení a konkrétního textu s výtvarným ztvárněním.

Texty čerpám na internetu (dumy.cz, rvp.cz a další různé zdroje), z čítanky, případně dalších publikací a občas z vlastních knih.

Volím texty, u kterých mám pocit, že by žáky mohly něčím zaujmout či je překvapit (téma aktuální pro jejich věk, případně téma kontroverzní apod.). Dále se snažím, aby jim text něco „dal“, to znamená, aby se v něm dalo objevit něco k zamyšlení, co je pro ně (nebo co je obecně) aktuální či nadčasové. Jsem si však vědoma toho, že každý žák je jiný, stejně tak i jeho zájmy a vkus, takže nelze vybrat něco, co osloví všechny.

Pracujete s konceptem čtenářských dílen? Pokud ano, co na nich považujete za přínosné. Pokud ne, proč je nevyužíváte.

S konceptem čtenářských dílen pracuji velmi okrajově, a to hlavně z důvodu nedostatku času. Koncept se mi velmi líbí, ale nevím, čemu dát hodinách literatury přednost dříve, když mají jen hodinu týdně, která ještě kolikrát navíc odpadne z důvodu výletu nebo

prázdnin. Na čtenářských dílnách se mi líbí už jen fakt, že si žáci v klidu sednou s vybranou knihou a bez vyrušování (sourozenec, televize, telefon) čtou. Vzájemně tak mohou pozorovat, že je to aktivita příjemná pro všechny. Dále je přínosné sdílení zážitků z četby. Žák se učí vyprávět o tom, co četl, ostatní se učí ho poslouchat a vnímat. Je to skvělá šance inspirovat se četbou ostatních – z toho, co je zaujalo (myšlenky), ale také knihou samotnou jako tipu k přečtení.

Liší se nějak strategie podpory čtenářství pro žáky s dyslexií od strategií, které využíváte pro podporu čtenářství u žáků bez specifických poruch učení?

U žáků s dyslexií si dávám větší pozor na obtížnost textů a jejich slovní zásobu. Je třeba to pečlivě zvážit, protože u textů, které mají mnoho cizích či odborných slov, velkou obraznost či jsou hodně k zamýšlení a informace jsou tam spíše mezi řádky, mají žáci velký problém s porozuměním. Pro takové žáky jsou nejlepší texty, kde převažuje vypravování a vše se dá jednoduše představit.

Co Vám funguje při práci s žáky s dyslexií v oblasti čtení? Jaké metody jsou podle Vás pro žáky s dyslexií nejvhodnější?

Je vhodné začít právě aktivitou, která jim téma textu pootevře, tudíž nejčastěji několika otázkami či brainstormingem. Pro žáky s dyslexií je také dobré, když mohou text vnímat vícekrát, takže je ideální nechat je přečíst si ho pro sebe, poté může následovat čtení nahlas. Často pro ně bývá složité rozlišit důležité a okrajové informace, takže se vyplatí zaměřit se na klíčová slova v textu, která poté přitáhnout jejich pozornost. Dobře položené otázky je poté navádí k důležitým informacím. Otázky by měly mít určitou posloupnost, aby vždy mířily od jednoduššího ke složitějšímu.

Jak zjišťujete úroveň čtení u žáků s dyslexií?

Pozorováním tempa a techniky čtení a poté testováním porozumění textu pomocí otázek.

Jakým způsobem rozvíjíte zájem o čtení u žáků s dyslexií? Jak je ke čtení motivujete?

Úryvky děl, komiksové zpracování, případně audioknihy a filmová zpracování, která upozorní na téma, vzájemným představováním knih mezi žáky.

Povídáte si o knihách a o čtenářských zkušenostech?

Ano, ale ne pravidelně, při občasných čtenářských dílnách a občasném představení knihy v rámci aktivity Co teď čtu?

Chybí Vám něco k tomu, abyste mohla rozvíjet čtenářství žáků s dyslexií?

Větší množství zdrojů s texty a obecně materiálů, které bych mohla žákům předat. Vybavená školní knihovna, která by rovnou nabízela možnost si knihu půjčit domů. Nemám také přehled o pomůckách, které by žákům mohly usnadnit, respektive zpřístupnit čtení. Pořád bojuji zejména s malým množstvím času, ale možná je problém v tom, že si hodiny neumím efektivně rozplánovat, případně čtenářství vkládat do dalších hodin.

IV. Spolupráce a podpora

Pomáhá Vám někdo při práci s těmito žáky? Máte se na koho obrátit v případě, že potřebujete pomoci?

Ano, máme školní speciální pedagožky, které nabízí rady a také materiály, které si můžeme pro práci s dyslektickými žáky zapůjčit.

Využíváte pro práci s žáky s dyslexií konzultací se speciálním pedagogem?

Vždy hlavně na začátku práce s novým žákem. Zjišťuji, jaké má konkrétní žák potřeby, v čem mívá problémy a jak s ním dosud kolegyně pracovaly.

Připravila Vás na práci s žáky s dyslexií fakulta, kurz nebo nějaké školení?

Fakulta dala teoretický základ, ale nejvíce pomoci jsem získala právě ze strany našich speciálních pedagožek.

Z jakých zdrojů čerpáte metody a strategie pro práci s žáky s dyslexií a pro rozvoj jejich čtenářství?

Články na internetu. Je také množství příruček a odborných děl, většinou si však konkrétní otázky a oblasti vyhledávám online. Přínosné jsou také tipy na různých fórech či skupinách na sociálních sítích, kde jsou danými učiteli přímo vyzkoušeny. Dále konzultacemi s kolegyněmi a speciálními pedagogy.

Napadá Vás k této problematice ještě něco, co byste chtěl sdělit?

U práce s dyslektiky je důležité uvědomění, že i mezi jednotlivými žáky s dyslexií se najdou rozdíly (ať už pramení z intenzity poruchy, vlastní motivace k učení či vlivu rodinného prostředí), takže ani u skupinky dyslektických žáků nelze aplikovat naprosto jednotnou strategii, je třeba ji uzpůsobovat jednotlivcům.